DIE ENTSTEHUNG DER NEUEN SCHULE: GESCHICHTLICHE GRUNDLAGEN DER...

Ernst Hierl




REGENTS OF THE UNIVERSITY OF MINNESOTA

Die Entstehung der neuen Schule

Geschichtliche Grundlagen der Pädagogik der Gegenwart

Von

Ernst Hierl

in Nürnberg



Druck und Verlag von B. G. Teubner · Leipzig u. Berlin 1914

Dr. Georg Hofmann

Gymnasiallehrer in Würzburg

in herzlicher Freundschaft

Vorwort.

Indem ich das vorliegende Buch der Öffentlichkeit übergebe, verhehle ich mir nicht, daß seine Ergebnisse im einzelnen wie im ganzen überraschen und vielfach auch Anstoß erregen werden. Ich bitte aber den unbefangenen Leser und Beurteiler zu erwägen, daß wir zu einer wissenschaftlichen Geschichte der Pädagogik nur eben erst auf dem Wege sind, und daß darum eine ungewöhnliche Ansicht von der Sache sehr wohl diejenige sein kann, deren sich die Zukunft bedienen wird. Es handelt sich gegenwärtig darum, über alle bloßen Materialsammlungen wie über alle bloßen innersten Überzeugungen hinauszukommen — zwei Einseitigkeiten, die bei der Bearbeitung der Geschichte der Pädagogik nicht mehr, wie bisher, nebeneinander hergehen können. Wir müssen auch auf diesem Gebiet endlich die Meinungen auf die Tatsachen gründen, ob man nun um die Wahrheit kühler, objektiver (vgl. die Einleitung) oder leidenschaftlicher wirbt.

Seit ich vor einigen Jahren zu meiner eigenen Orientierung an den Fragen dieses Buches zu arbeiten begann, hat das Bedürfnis, das Ganze der Erziehung in den wesentlichen Punkten zu erfassen, allgemein zugenommen. Mit der Jubiläumsstiftung für Erziehung und Unterricht bekommen wir nun auch in Deutschland eine zentrale Arbeits-, Sammel- und Vermittlungsstelle. Möge doch aus solchem Zusammenschluß auch für die Erziehungs- und Schulgeschichte — der schon die bekannte 1700 Mitglieder zählende Gesellschaft dient — reiche Förderung erwachsen!

Der Verfasser.

Inhalt.

Einleitung.

Die Aufgabe.

Noch vor wenigen Jahren hätte man in der öffentlichen Meinung keine Zustimmung gefunden, wenn man von der „Entstehung der neuen Schule" in so bestimmter Weise gesprochen hätte. In einem gebräuchlichen Buch wie Th. Zieglers „Geschichte der Pädagogik" findet man noch 1909 das Neue nur als „Allerlei Ansätze"[1]) bezeichnet. Der faßbare Zusammenhang dieser Ansätze untereinander wurde ebensowenig bemerkt wie ihre Bedeutung im Rahmen unserer Erziehungsgeschichte überhaupt. Das hat sich nun in den letzten Jahren geändert; der Charakter der Bewegung ist allgemein sichtbar geworden, und man sucht ihn zu verstehen.

Man kann immer wieder hören, Objektivität sei gegenüber der Gegenwart nicht möglich. Aber auf jeden Fall kann man die Wahrheit auch der Gegenwart gegenüber nicht entbehren und muß die Wahrheit also suchen. Objektivität allerdings ist kühle Wahrheitsliebe, und eine solche ist gegenüber der Gegenwart natürlich nicht möglich; möglich ist dagegen die Leidenschaft für die Wahrheit. Diese aber entsteht gerade bei dem leichter, der mit einer Sache persönlich verknüpft ist. Gewiß glaubt man gern, was man wünscht usw., aber es rächt sich auch, die Wahrheit nicht zu sehen, es rächt sich um so mehr, je mehr uns eine Sache angeht: also hat der persönlich Interessierte ein sehr großes Interesse an der reinen Wahrheit. Die bedächtige Wahrheitsliebe, die Objektivität, und die lebhafte, die Leidenschaft für die Wahrheit, haben eine jede Vorteil und Nachteil. Der Nachteil des objektiven Gelehrten z. B. ist es, daß er leichter der „Wissenschaft des nicht Wissenswerten" verfällt.[2])

Es gibt wohl keinen Gegenstand, der seiner Natur nach so sehr mit allen Lebensgebieten verknüpft ist, als die Erziehung, die eben die Auf-

1) S. X u. 404 ff.

2) Ludw. Hatvany „Die Wissenschaft des nicht Wissenswerten", Berlin 1909, Cassirer.

fassung aller dieser Gebiete unter einem bestimmten, dem Gesichtspunkte der Erziehung ist. So sehr es die Kraft eines einzelnen Menschen übersteigen würde, alle diese einzelnen Lebensgebiete und die dazugehörige, fachmännische Erziehung zu überblicken und daraus die allgemeine Geschichte der Erziehung zu ermitteln, so habe ich in folgendem doch wenigstens etwas anderes, Möglicheres versucht: nicht zwar auf die unzähligen Spezialtätigkeiten einzugehen, wohl aber das Verhältnis besonders zu beachten, in dem die Erziehung zu den drei Hauptrichtungen des menschlichen Lebens steht, also zur Wissenschaft, zu eigentlicher Praxis und zur Kunst.

Der Psycholog und Pädagog E. Meumann hat einmal[1]) experimentell drei Typen festgestellt: „Die einen Versuchspersonen bleiben sozusagen auf der Kinderstufe stehen, ihr Gefühl spricht lebhaft an auf alle sinnlichen Reize und Reizkombinationen, besonders auf Farben und Töne, ohne daß sich ihre Vorstellungen oder Gedanken nachhaltig in die Gefühlswirkung einmischen.[2]) Eine zweite Gruppe von Individuen ist im Gegensatz zu den vorigen besonders gefühlsempfänglich für alle Produkte theoretischer Reflexion ... logische Richtigkeit beeinflußt ihre Gefühle besonders leicht. Eine dritte Gruppe ... ist für diese beiden (namentlich die Gefühlswirkungen theoretischer Richtigkeit) wenig zugänglich, die praktischen Wertgesichtspunkte sind es, die ihr Gefühlsleben hauptsächlich bestimmen." Es sind die drei Typen des Künstlers, des Forschers und des handelnden Menschen.

Wir legen uns also im folgenden ausgesprochen oder unausgesprochen die Frage vor, in welchem Verhältnis die jeweils herrschende Erziehung zu den genannten drei menschlichen Grundnotwendigkeiten steht. Wir berühren uns dabei auch mit der modernen Geschichtswissenschaft[3]), wonach die Geschichte sich in einem regelmäßigen Rhythmus vollzieht, der von künstlerischen, begeisterten zu wissenschaftlichen, ver-

1) Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, 1. Aufl., I 341.

2) Die hier von M. bemerkte Zusammengehörigkeit kindlicher und künstlerischer Art wird uns noch wiederholt ausführlich beschäftigen.

3) Vgl. K. Lamprecht „Moderne Geschichtswissenschaft", Berlin 1909, 2. Aufl., sowie Lamprecht „Einführung in das historische Denken", Leipzig 1912 (Veröffentlichung der Leipziger pädagogischen Literaturgesellschaft Neue Bahnen), 3. Kap. „Grunderscheinungen und Abwandlungsvorgänge des Normalverlaufs" S. 146 u. 149.

ständigen Zeiten führt. Jedes lebendige neue Kulturzeitalter setzt künstlerisch an, doch werden im Gesamtverlauf die künstlerischen Zeiten allmählich kürzer, die wissenschaftlichen länger und schwerwiegender. Auch wenn man den „Normalverlauf“ einteilt in eine naturalistische Frühzeit, eine idealistische Blütezeit und eine Zeit der Epigonen und des Verfalls, so wird jede dieser Zeiten dadurch näher gekennzeichnet, daß Tat, Kunst und Wissenschaft in einer jeden eine verschieden wichtige Rolle spielen: in naturalistischen Zeiten werden Massen neu auftretender Reize zunächst nur für das nächste praktische Bedürfnis bewältigt, die künstlerische Bewältigung, die Schaffung neuer Ideale setzt erst ein; in der ersten Hälfte der idealistischen Zeiten sind diese künstlerischen Ideale die bestimmende Macht, aber indem das Streben nach ihrer Verwirklichung auf Widerstände stößt, entwickelt sich ein strengeres Nachdenken, so daß in der zweiten Hälfte die Wissenschaft führend wird; überwiegt endlich die Wissenschaft vollständig über die ursprünglicheren Kräfte, so ist auch eine nichtssagende epigonenhafte Verständigkeit im Anzug. Auch nach Wundt bewegt sich die Geschichte der Menschheit (nach einem Zeitalter überwiegender bloßer Bedürfnisbefriedigung in der Urzeit) von einem Vorherrschen der Kunst zu einem solchen der Wissenschaft.

Es ist jetzt schon ins allgemeine Bewußtsein übergegangen, daß in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein neuer Zustand der Dinge heraufgekommen ist. Lamprecht hat in dem Ergänzungswerk zu seiner „Deutschen Geschichte“, im 3. Band „Zur jüngsten deutschen Vergangenheit“, 1902 die neue Zeit den Zeitgenossen zur Anschauung gebracht.[1])

Das Verhältnis der Schule zur gesamten Kultur ist nach Lamprecht folgendes: „Schulgeschichte ist nur zu verstehen an der Hand der Geschichte der Bildungsideale. Dabei folgt die Schule im allgemeinen diesen Idealen, sobald sie aus unbewußten Tiefen her in der Gesamtkultur zum Ausdruck zu gelangen beginnen. Doch trägt im weiteren Verlaufe eben sie dazu bei, diese Ideale zu bewußten zu gestalten und wird damit auch selbst im eigentlichen Sinne ein Moment des Fortschrittes der Kultur.“ [2])

Es ist eine Auffassung von der Erziehung, wonach diese überwiegend Verstandessache ist und im Gang der Kulturentwickelung eine späte Stellung einnimmt. Diese Auffassung stimmt auch mit zahlreichen, wo nicht

1) Erscheint neu als „Geschichte der jüngsten deutschen Vergangenheit und Gegenwart“ 1912.

2) Lamprecht „Zur jüngsten deutschen Vergangenheit“ II 2 S. 407.

gar den meisten Tatsachen der Schulgeschichte überein. Doch ist zu bemerken, daß gerade in der Zeit, die wir zu beschreiben haben, sich ein neuer Charakter der Erziehung durchsetzt. Wie man es erwarten kann, da ja die Erziehung mit der Jugend zu tun hat, erscheint sie jetzt auch mit allem Jugendlichen und Ursprünglichen verbündet. Doch gehen wir mitten in die Sache!

I. Die Wissenschaften und die Mittelschule.

Friedrich Paulsen.

Die Schulreform von 1900 „bezeichnet den ersten starken und unmittelbaren Reflex des modernen Geisteslebens ... auf dem Gebiet der heimischen geistigen Institutionen".[1]) Oberrealschüler und Realgymnasiasten erhielten die „Berechtigungen". Es hatten wunderliche Zustände geherrscht; der Gymnasiast hatte das Recht besessen, die Bergakademie zu beziehen oder an der Technischen Hochschule die Staatsprüfung im Bau- und Maschinenfach zu machen, dem Oberrealschüler war beides versagt gewesen. Solche Privilegien hörten jetzt auf, und die sogenannten „realistischen" Anstalten mit Naturwissenschaften, Mathematik, Englisch und Französisch breiteten sich aus.

Zwar es gab schon Technische Hochschulen und es gab naturwissenschaftliches usw. Studium an den Universitäten. Die Hochschulen waren also vorausgegangen. Ihre freie Einrichtung erlaubte ihnen neue Gegenstände aufzunehmen, ohne daß damit an ihrem Grundgedanken etwas geändert wurde, jedem seine wissenschaftliche Berufsbildung zu geben. Anders steht es bei der Mittelschule. Ihr Grundgedanke war gewesen, der ganzen führenden Klasse eine einheitliche Bildung zu geben, eben die alte Gymnasialbildung. Nun kamen aber die Verschiebungen in den Ständen selbst. Die neuen Stände der Technik, der Industrie, des Handels hatten die wirtschaftlichen Fundamente der neuen Zeit gelegt; jetzt wurden sie die treibenden Mächte der Schulreform. Und umgekehrt die alten Stände benützten die Staatsgewalt, die sie in Händen hatten, um die Anfänge einer neuen Kultur, die ihnen schwer verständlich war, zurückzuhalten. Die Schule sollte in den Händen der Juristen und Theologen bleiben, die „tatsächlich den Staat noch allein regieren", wie Ernst

1) Lamprecht „Zur jüngsten deutschen Vergangenheit" II 2 S. 432.

Mach 1896 sagte[1]), in den Händen der „Theologen, Juristen und Philologen, der heiligen drei Erbkönige der Schulmonarchie", wie Georg Kerschensteiner sie gelegentlich nennt.[2]) Dabei war das Bildungsideal der alten Partei ziemlich äußerlich geworden; wie hätte sie es sonst vor allem durch äußere Gewalt aufrechtzuerhalten gesucht? Auf der anderen Seite waren die neuen Stände von dem Idealismus der alten durch diese selbst ausgeschlossen, ja dieser Idealismus paßte gar nicht mehr für sie, und einen eigenen und neuen vermochten sie zunächst nicht zu entwickeln. Und so taten sie etwas roh und etwas rücksichtslos, etwas ursprünglich und etwas grobschlächtig, was die andere Seite mehr starr und mehr hochmütig tat: sie faßten Bildungsfragen von der Seite äußerlicher Gewalt auf und suchten ihre Stoffe als bloße Stoffe in den Lehrplänen durchzudrücken. Dieser genügend bekannte Zank und Streit geht heute noch fort. Das Tiefere aber, was dabei zugrunde liegt, ist, daß die Mittelschule tatsächlich ihren Organisationsgedanken, ihre Seele verloren hat. Sie hat sich der Hochschule genähert, insofern Oberrealschule und Realgymnasium aus der Rücksicht auf künftige praktische Berufe entstanden; auch das Altonaer-Frankfurter System, wonach die unteren drei oder auch mehr Klassen für die drei Schulgattungen gleich sind, verbreitete sich deshalb so sehr, weil es die Entscheidung über die Schulgattung auf ein Alter hinausschiebt, in welchem sich schon eher etwas über die künftige Berufsart sagen läßt: diese Hinausschiebung wird ein Bedürfnis, wenn eben die Schulgattungen sich den Berufsarten nähern. Aber dabei war es doch nur eine Annäherung. Die klare Bestimmung, daß die Auswahl der Studiengegenstände sich nach dem Beruf richtet, fehlte. Damit war jener unerquickliche Zank über den Einfluß der Fächer gegeben, man suchte für die Mittelschule einen Grundgedanken zum Ersatz des verlorenen, die Kampflustigen fanden ihn jeder in seinem Fach, und die Versöhnlichen suchten durch allerlei Kombinieren und Klügeln eine papierne Harmonie herzustellen. Da wurde etwa Deutsch, Geschichte und Religion als allgemeines Bildungsideal aufgestellt, weil diese Fächer ja an allen Schulen eifrig getrieben würden; aber der Zank kam nicht zur Ruhe oder nur äußerlich, wie müde Gegner einander wohl eine Weile in Ruhe lassen.

Mit allen diesen stofflichen Idealen blieb man am Stoff hängen

1) „Populärwissenschaftliche Vorlesungen" S. 334.
2) „Grundfragen der Schulorganisation", 3. Aufl. S. 246.

und kam nicht zum Geist. Wenige waren es, die sich von Anfang an über diese Beschränktheit erhoben, und unter diesen ist das lehrreichste Beispiel Friedrich Paulsen.[1])

Paulsen war wesentlich geschichtlich gebildet. Aber als 1885 seine „Geschichte des gelehrten Unterrichts" erschien, hatte sie ihm die Abneigung weiter Gymnasialkreise zugezogen. Paulsen war der Meinung und hatte sie in dem Buch ausgesprochen, daß das Leben im Laufe der Jahrhunderte im ganzen sich immer mehr aus den Armen der Antike gelöst habe. In diesem Sinne wurde das Buch von den Gegnern des Gymnasiums ausgebeutet, und ein freundlicher Beurteiler, Th. Ziegler, konnte finden, daß darin die ganze deutsche Schulentwicklung als etwas wie ein Irrgang erscheine.[2]) Auf jeden Fall verfehlte Paulsen nicht, der Gymnasialorthodoxie, wie er sie nannte, die Torheit und Verwerflichkeit ihrer Gewaltpolitik vorzuhalten, und vor allem stand er den Naturwissenschaften verständnisvoll, ja sympathisierend gegenüber. Ja, er unterstützte die „Realisten" in dem Kampf, den sie auch nach 1900 gegen das „Gymnasialmonopol" zu führen hatten, das zwar nicht mehr offiziell, aber tatsächlich bestand, da die Eltern an vielen Orten nur Gymnasien zur Verfügung und daher praktisch keine Wahl hatten; Paulsen wünschte, daß zahlreiche altsprachliche Schulen eingingen.

Paulsen konnte also berufen sein, gegen den „groben didaktischen Materialismus"[3]), der den „Wert der persönlichen Bildung des einzelnen"[3]) nach einem „Wert der Bildungsstoffe"[3]) bestimmte, Erfolge zu erzielen. „Nicht was man treibt . . . ist für die Bildung wesentlich, sondern wie man's treibt, daß man es mit ganzer Seele treibt." Enthusiastisch begrüßte er die befreiende Wendung von 1900[4]) und erklärte als die Aufgabe der Zukunft: „Durchführung des tieferen und eigentlichen Sinnes der Reform . . .: aus einer bloßen Lernanstalt unsere Gelehrtenschule auf der Oberstufe zu einer Vorschule freier wissenschaftlicher Arbeit, natürlich im Schulsinn, zu erheben." Eine freiere Einrichtung der sogenannten Reifeprüfung erklärte er für dringend notwendig. Und Paulsen stand nicht allein. Der Rat im preußischen Ministerium, A. Matthias, Mitherausgeber der „Monatsschrift für das höhere

1) Vgl. zum folgenden seine „Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen".

2) Ziegl. „Geschichte der Pädagogik".

3) „Richtlinien" S. 9 u. 10.

4) S. 4.

Schulwesen"[1]), trat kräftig für die „Bewegungsfreiheit" ein: geringe Leistungen in einem Fach sollen durch gute in einem anderen wettgemacht werden können. Eine Zeitlang bildete diese Frage nach dem Zeugnis P. Cauers den Brennpunkt aller Mittelschulerörterungen. Dabei setzte sich Matthias ein zäher, passiver Widerstand entgegen. Ruhe, „nach den vielen Erschütterungen der letzten Jahrzehnte, eine nicht zu kurze Ruhe" war das Verlangen.[2]) Matthias mußte „eine Arbeit" verteidigen, „die etwas von Kampfesnatur an sich hat, weil sie manches Neue zu verwirklichen sich bemüht".[3]) Kein Zweifel, daß es auf dem Weg der Bewegungsfreiheit zur weiteren Auflösung der Mittelschule kommen mußte. Das Alter der Oberstufe, das 16. bis 20. Jahr, entsprach dem früheren Universitätsalter. Wenn es in größerem Umfang dazu kam, daß die Mittelschüler sich Wissenschaft und Lehrer selbst wählten, so war das der Anfang vom Ende. Mit richtigem Instinkt wollte darum Cauer, der das Gymnasium und die Mittelschule zu erhalten wünschte, die Bewegungsfreiheit nur als Ausnahme gelten lassen.[4])

Für die fatale Lage der Mittelschule ist es vielleicht noch bezeichnender als solche Widerstände, daß Paulsen selbst sein Ideal nicht aufrechterhalten konnte, wenn er sich dieser Tatsache auch selbst nicht bewußt geworden ist. Die Unterrichtskommission deutscher Naturforscher und Ärzte[5]) hatte verlangt, daß auch an der altsprachlichen Schule Naturwissenschaft getrieben werde, und zwar in sieben Wochenstunden; Naturwissenschaft sollte also Zwangsbildungsstoff für alle werden. Demgegenüber begnügte Paulsen sich nicht, darauf hinzuweisen, daß eine vorgeschriebene „Universalbildung" ohne Rücksicht auf die verschiedenen Begabungen verderblich sei, sondern er ergriff außerdem unzweideutig Partei. Nicht, daß er in der Polemik die zurückgesetzte geschichtliche Bildung nur in den Vordergrund gestellt hätte. Wenn es irgendeinen Sinn hat, stimmungsweise und grundsätzliche Äußerungen zu unterscheiden, so sind dies grundsätzliche:

---

1) Die meisten Aufsätze der „Richtlinien" sind in der „Monatsschrift" erschienen.

2) „Monatsschrift" 1907 S. 137.

3) „Neujahrsartikel" 1907.

4) „Zur freien Gestaltung des Unterrichts" 1906, „Zur Reform der Reifeprüfung" 1908.

5) Reformvorschläge für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht von der U. d. N. u. Ä., Teubner 1906, 1908.

„Die ‚allgemeine Bildung' kann und wird sich niemals in der Hauptsache auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht aufbauen. Der Mensch ist vor allem und zuerst ein geschichtliches Lebewesen und eben dadurch von dem bloß animalischen Lebewesen charakteristisch unterschieden. Und darum wird die Jugendbildung, die Formung des inneren Menschen, in erster Linie immer durch Einführung in das geschichtliche Leben geschehen müssen: in den niederen Schulen wird die Hineinstellung in den Geist sittlichen Lebens der eigenen Nation die große Aufgabe sein; in den höheren Schulen wird ... die Erlernung fremder Sprachen hinzukommen. ... Das Eigenleben der Nation als einen Ausschnitt aus dem geschichtlichen Gesamtleben der Menschheit zu begreifen, das ist ja wohl der eigentlichste Gewinn, den uns der Unterricht in fremden Sprachen und Literaturen bringen soll." „Mathematik und Naturwissenschaften stehen zu peripherisch zum innersten Leben des Menschen, als daß sie" (in der Absicht, „den Kontakt der Seelen auszulösen", „das Leben zu deuten") „jemals mit den Geisteswissenschaften wetteifern könnten; der Schüler kann große Freude an ihnen haben, er kann mit Leidenschaft sammeln und untersuchen und Aufgaben lösen, er kann leidenschaftlich gern selbst bloße Rechenaufgaben lösen; aber für seine Seele gewinnt er dabei nicht eigentlich an Gehalt und Form." „Ich bin der Überzeugung, daß für die allgemeine Bildung des Geistes ... die humanistischen Fächer, der Unterricht in Sprachen und Literatur, in Geschichte und Religion, allezeit an erster Stelle stehen werden, wie sie denn auch auf unseren Realanstalten tun." [1])

Also variabel ist für Paulsen nur die Kenntnis der Antike oder Verzicht darauf; im übrigen ist die Geschichte der Zwangsbildungsstoff für alle; Paulsen setzt die Bezeichnung „allgemeine Bildung" ironisch in Anführungszeichen, wenn die Naturwissenschaft unter diesem Titel sich geltend machen will, aber er schreibt unbefangen: „Die allgemeine Bildung des Geistes", wenn es sich um Geschichte handelt. (Siehe die erste und letzte der Äußerungen im vorigen Absatz!) Kurz, das Bildungsideal Paulsens ist nicht, wie man nach einem Teil seiner Äußerungen annehmen müßte, Wissenschaft und wissenschaftliche Arbeits-

1) „Richtlinien" S. 23, die vorausgehenden Äußerungen S. 56—58. — Ich gebe nicht peinlich die Seiten an, auf denen die Zitate zu suchen sind; der Leser wird leicht bemerken, daß ein plumpes Herausreißen der Stellen aus dem unmittelbaren Zusammenhang nicht in Frage kommt, sondern nur allenfalls eine voreingenommene Auswahl aus dem Ganzen der Quellen.

weise überhaupt, sondern speziell Geschichte. Selbstverständlich, daß sich die Anhänger der Naturwissenschaften dabei nicht beruhigten. Sie konnten geltend machen, daß der Mensch genötigt sei, der Natur sein Leben abzugewinnen, heute wie je; daß der Körper des Menschen naturwissenschaftlich behandelt werden müsse; also fanden sie „den Menschen vom bloß animalischen Lebewesen" nicht nur durch Geschichte „charakteristisch unterschieden", sondern „gegenüber allen anderen Lebewesen auf das schärfste und deutlichste als den Hersteller und Benutzer von Werkzeugen gekennzeichnet".[1]) Mit einem Wort: das Ideal der Wissenschaftlichkeit allein, ohne den Zusammenhang zwischen Beruf und Wissenschaft, wie ihn die Hochschule hat, erwies sich als unfähig, die Gegensätze zu überwinden und die Entwicklung weiterzuführen.

Es ist ein Ergebnis, das auch nach dem geschichtlichen Normalverlauf zu erwarten ist. „Die moderne Bildung hat, wie wohl alle neuen Bildungsideale, mit enthusiastischen Formen begonnen." [2]) Es ist zu vermuten, daß auch bei der Neubildung der Schule, nach dem ersten revolutionären Einbruch der neuen Stoffe und Reize, wie er 1900 geschah, künstlerische Kräfte vorangingen. In der Tat war das der Fall.

II. Die neue Bildung und die Volksschule.

Ludwig Gurlitt.

Die Volksschule stand dem Eindringen neuer Stoffe zunächst hilflos gegenüber und war in Gefahr, darunter verschüttet zu werden. Den Weg der Mittelschule konnte sie nicht gehen, konnte sich nicht spezialisieren, sie blieb allseitig; an echte Wissenschaft konnte sie nicht ernsthaft denken. Wenn sie nun die Karikatur von Wissenschaft nicht weiter mitmachen und die Kinder nicht mehr mit unverstandenen Kenntnissen vollstopfen wollte und wenn sie sich nach anderen Wegen umsah, so war sie gegenüber Mittel- und Hochschule, den älteren Schulgattungen, traditionslos, konnte und mußte daher den Anschluß an die neu entstandene Bildung der Zeit am besten finden.

Wie schon erwähnt, bestand diese Bildung zunächst in „neuen Formen und bald auch neuen Inhalten der Phantasietätigkeit. Dann ist man in den neunziger Jahren zu religiösen und schließlich auch philosophischen Stimmungen fortgeschritten, und aus ihnen, wie aus den

1) Wilh. Ostwald im „Monistischen Taschenkalender" 1912.
2) Lamprecht „Z. j. d. V." II 2 S. 432.

ästhetischen Idealen heraus — letzteres namentlich ein merkwürdiger Vorgang — sind neue sittliche Tendenzen entwickelt worden: eine Sozialethik und eine Sozialästhetik entstanden miteinander im engsten Vereine." [1]) Es waren „Bildungsideale, die darauf hinausliefen, die bisher durchaus engen Beziehungen der deutschen Bildung zu den gelehrten Berufsarten zu lockern und an deren Stelle eine größere Weite und Freiheit der intellektuellen wie vor allem eine schärfere Betonung der ästhetischen und auch schon der ethischen Erziehung zu setzen". Es geschah „mit nicht geringem allgemeinen Ergebnis". [2]) „Im Künstlertum, im Kampf gegen Naturwissenschaft und gelehrten Historismus siegte die neue Kultur." [3]) Also die neue Kultur und die Volksschule, beide ging der Gegensatz zwischen Natur- und Geisteswissenschaft, der die Mittelschule lähmte, nichts an.

So kam ein Kreis von Volksschullehrern darauf, künstlerische Erziehung als eine Hauptsache und als die nächste Aufgabe zu ergreifen. Ein ehemaliger Volksschullehrer, Alfred Lichtwark, seit 1886 Leiter der Hamburger Kunsthalle, wurde der Führer der Bewegung. 1896 erhielt die Hamburger „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung" eine feste Organisation, nachdem ihre Anfänge bis 1888 zurückreichen. 1902 behandelte die allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Chemnitz das Thema „die künstlerische Erziehung"; Berichterstatter war der Hamburger Wolgast. Ein Jahr vorher auf dem ersten Kunsterziehungstag zu Dresden [4]) hatte Lichtwark das Programm erklärt: „In Wirklichkeit bedeutet die künstlerische Erziehung nur eine Provinz in dem großen Reich der Gesamterziehung unseres Volkes, für die wir neue Grundlagen zu suchen und aufzubauen die Pflicht haben. Die Forderung nach einer künstlerischen Erziehung ... ist von der ersten Stunde an untrennbar verbunden mit dem gleichzeitig — etwa um die Mitte der 80er Jahre — deutlicher formulierten Ruf nach einer Erneuerung unseres sittlichen Lebens." Seit 1905 erschien „der Säemann, Monatsschrift für pädagogische Reform" [5]), herausgegeben von der genannten Hamburger Lehrervereinigung, unter Mitwirkung von P. Jessen vom Kunstgewerbemuseum in Berlin, Helene Lange-Berlin, einer

1) Lamprecht „Z. j. d. V." II 2 S. 432.
2) Ebenda II 1 S. 448 u. 447.
3) Ebenda I S. 3.
4) Die Berichte über die drei Kunsterziehungstage bei B. G. Teubner.
5) Im Verlag von B. G. Teubner.

Führerin der Frauenbewegung, Theaterdirektor R. Löwenfeld-Berlin, Architekt H. Muthesius-Berlin, Schulrat J. Ziehen-Frankfurt a. M., Abgeordneter E. v. Schenckendorff-Görlitz, Professor der Physiologie M. Verworn-Göttingen, Otto Ernst-Groß-Flottbeck, K. Lamprecht-Leipzig, P. Natorp-Marburg, Professor der Philosophie und Pädagogik, G. Kerschensteiner-München, E. Kühnemann, Professor der Literaturgeschichte in Breslau, P. Schultze-Naumburg, Leiter der kunstgewerblichen Werkstätten Saaleck bei Kösen, K. Lange, Professor der Kunstwissenschaft in Tübingen; Schriftleiter war der Hamburger Lehrer C. Götze. Die ersten fünf Jahrgänge dieser Zeitschrift sind die wichtigste Quelle für die Aufnahme der Bildung der Zeit durch die Erziehung. Im ersten Heft bezeichnete es Lichtwark als wichtigste Eigenschaft und Aufgabe der Zeitschrift, daß sie als die erste in Deutschland zugleich für den Fachmann und den Laien gedacht war. Gerade dem Grundübel sollte sie begegnen, daß bei uns „keine Spur real denkbarer und notwendiger Wechselwirkung zwischen Schule und Leben“ vorhanden sei. Auf dieser Basis konnten so verschiedene Leute, wie der streng religiöse Fr. W. Förster und ausgesprochene Freidenker ein Stück Weg miteinander gehen; es bezeugt die Notwendigkeit und Lebendigkeit der Bewegung.

Ähnliches ist bei der Mittelschule nicht zu bemerken. Ein einziger von den Herausgebern des „Säemann“, J. Ziehen, gehört der Mittelschule an; aber es findet sich von ihm keine Veröffentlichung in der Zeitschrift, und eine Schrift von ihm „Über die bisherige Entwickelung und die weiteren Aufgaben der Reformen unseres höheren Schulwesens“ atmet nicht den neuen Geist. Selbstverständlich, daß sich eine Anzahl Mittelschullehrer an der Bewegung beteiligten, so hervorragend O. Anthes in Lübeck oder der Direktor des Werner-Siemens-Realgymnasiums in Schöneberg W. Wetekamp, aber im großen und ganzen war die Bewegung eingeleitet und getragen von Laien und von Lehrern anderer Schulgattungen, besonders Volksschullehrern. Der Geist der Mittelschule konnte infolge ihres Zustandes — halb Auflösung, halb Erstarrung — kein produktiver und glücklicher sein. Rief doch Matthias bei dem Widerstand, den die Bewegungsfreiheit an der Mittelschule bei den Ruhebedürftigen fand, aus: „Es ist geradezu erstaunlich, mit welcher Fülle pedantischer Bureaukratie die Welt der Erziehung und Pädagogik durchsetzt ist.“ Und 1905 erklärte der preußische Minister im Landtag: „Seitens der Lehrerkollegien wird noch lange nicht genug von der ihnen zustehenden Bewegungsfreiheit Gebrauch gemacht.“ Wie fern hielt sich

die „Zeitschrift für Reform der höheren Schule", zuerst von Fr. Lange, dem Begründer des Vereins für Schulreform von 1889 geleitet, von der neuen Bewegung; sie beschränkte sich darauf, für den gemeinsamen Unterbau der drei Mittelschulgattungen zu kämpfen. Und Stimmen in der „Monatsschrift" formulierten die Stellung des akademisch gebildeten Lehrerstandes in folgender Weise: „Durch seinen Beruf an feste, alterprobte Lebensformen gebunden ... wird er von vornherein dem heftigen Gärungsprozeß der modernen Kultur mit einem gewissen Mißtrauen gegenüberstehen," „wir Lehrer an den höheren Schulen werden den Tanz um die neue Standarte nicht mitmachen".[1]) Zu den Dingen, die Matthias in der Monatsschrift anzuregen suchte, gehörte auch das „self-governement" für die 17—20 jährigen jungen Männer der Mittelschule; dankbar begrüßte er den geringsten Ansatz dazu; ein Bericht über einen Versuch in der Übernahme zunächst einer gewissen äußeren Ordnung durch die Schüler beginnt: „Nachdem (!) die auf äußere Besserstellung gerichteten Forderungen bei Regierung und Volksvertretung erfreuliche und dankenswerte Berücksichtigung erfahren haben, ist es eine Ehrenpflicht (!) unsererseits, der idealen Seite (!) unseres Berufes wieder (!) ein gesteigertes (!) Interesse zuzuwenden (!) und auch den Forderungen der Zeit an uns Pädagogen ein aufmerksames Ohr zu leihen (!). Wir haben berechtigten Anlaß gehabt zu klagen, aber auch über uns ist geklagt worden, wird noch geklagt," wenn auch zum Teil aus „Vorurteil gegen unseren Stand und Beruf, Unverstand, Rachsucht oder schriftstellerischer Gewinnsucht" usw.[2]) Während man in der „Monatsschrift" auf solche fatale Töne stößt, ist es unmöglich, im „Säemann" ähnliche zu finden, auch wenn man sucht. Hier war die „ideale Seite" niemals ein Dekorationsstück satter Selbstgefälligkeit, dagegen öfters eine Frage von Sein oder Nichtsein. Dabei entsprechen die beiden Zeitschriften einander, jede ist das Organ eines besonders berufsernsten und berufseifrigen Kreises. Aber es ist unmöglich über den Unterschied hinwegzusehen: indem die Mittelschule einen Grundgedanken entbehrt, bewegen sich alle Gedanken und Bestrebungen auf ihrem Gebiet in einem wenig fruchtbaren Zirkel. Eine Einrichtung, der die Seele fehlt, muß als Organismus immer mehr verkümmern und immer mehr zum bloßen Mechanismus, zur „Ordnung" werden. Immer mehr fällt unvermeidlich der wahre Ernst, solange sie in dieser Form existiert, bei Lehrern und Schülern in die bloße sorgfältige Erledigung genau vorgeschriebener

1) 1907 S. 55 u. 118. 2) 1910, 2. Heft S. 66.

Arbeiten, der Begriff gewissenhafter Pflichterfüllung erfährt eine Entseelung und Veräußerlichung. Indem dann eine solche Institution auch bei der Auswahl ihrer Beamten eine einseitige Anziehungskraft ausübt, nämlich vorzüglich auf solche Naturen, deren eigentliche Veranlagung und Freude die bloße Reproduktion ist, wird eine Verjüngung immer mehr ausgeschlossen. Die Personen, welche das Ergebnis einer solchen Auslese sind, können ihrer Natur nach gar nicht anders als durch ihren ganzen Einfluß — man denke nur an die Prüfungs- und Beförderungsordnungen für Lehrer wie Schüler — produktiven Naturen die Lehrtätigkeit an der Mittelschule immer unzugänglicher, immer unmöglicher und vor allem von vornherein immer abstoßender machen. Es ist der einfache, wenn ich so sagen darf, Kurzschluß zwischen Menschen und Maßregeln, der Mißständen innerhalb untergangsreifer Institutionen eine so unerschütterliche Selbstverständlichkeit verleiht. Die Erziehung in diesem Fall bringt nicht das Ideal von Lebensführung, welches die lebende Generation hat, im Verkehr mit der Jugend zur Geltung, sondern prägt noch immerfort abgeschiedene Ideale weiter aus. Natürlich in immer entstellteren Kopien, denn die schulgemäße Ausprägung zieht ihr Recht und ihre Notwendigkeit einzig daraus, daß sie jederzeit die empfängliche Auffassung lebendigen Lebens ist. Sowie diese Verbindung abreißt, wird jene Ausprägung zur unfruchtbaren, je nachdem lächerlichen oder bösartigen Schulmeisterei. So kann es kommen, daß der „Lehrer an den höheren Schulen" „durch seinen Beruf an feste, alterprobte Lebensformen gebunden . . . von vornherein dem heftigen Gärungsprozeß der modernen Kultur mit einem gewissen Mißtrauen gegenübersteht". „Mißtrauen!" Es ist kein Vergreifen im Wort, das Wort drückt die Sache ganz offen aus! Kritik, wie sich Mißtrauen so gern nennt, ist etwas ganz anderes als dieses. Kritik kommt aus einem überlegenen Kopf, Mißtrauen aus einem begeisterungsunfähigen Gemüt. Es ist das untrügliche Kriterium wahrer Kritik, daß sie nie die Liebe zum Enthusiasmus verliert, auch wenn dieser sich absurd gebärdet! Sie weiß, „daß Phantasie und daß Begeisterung die lebendigsten aller zivilisatorischen Triebe sind" [1]) und daß die ‚Begeisterungspädagogik', wie sie ein Gymnasiallehrer geringschätzig nennt [2]), das Herz unseres Berufes ist.

1) Lamprecht „Z. j. d. V." I S. 3.

2) In den bayrischen „Blättern für das Gymnasialschulwesen" 1910 S. 510 „Entrüstungs- und Begeisterungspädagogik einer Ellen Key, eines Gurlitt".

Ich durfte es mir nicht ersparen, auf den Zustand der Mittelschule, der sich in den zahlreichen Klagen und Anklagen gegen sie spiegelt, einzugehen. Die „Angriffe auf die höhere Schule nehmen" nach den „Mitteilungen des Vereinsverbandes akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands" 1912 „an Zahl und Schärfe fortdauernd zu". Daß dabei an den Mittelschulen ausgezeichnete Männer tätig sind, die ihre Aufgabe gerade in den gegebenen Schwierigkeiten finden, bemerke ich wohl überflüssigerweise. Man lese, um nur ganz willkürlich ein Beispiel aufzugreifen, in dem Wanderbuch „das Wettersteingebirge" des Mathematikers, Alpinisten und Jugendfreundes Ernst Enzensperger, wie er Schüler und Lehrer miteinander verkehren läßt und die neue Zeit begrüßt, die für die Erziehung anbricht. Eine Statistik über solche Persönlichkeiten ist unmöglich: auf eine solche kommt es für unsere Betrachtung aber auch nicht an, sondern einzig darauf, die Lage der Mittelschule als eine geschichtliche, im eigentlichen Sinne des Wortes als eine fatale Situation zu begreifen.

Dabei hielt sich der „Tanz um die neue Standarte" im allgemeinen von Ausartungen frei. Wenn C. Götze, der Schriftleiter des „Säemann", dem ehemaligen Theologen und Schulinspektor A. Bonus beistimmt: ja, die Schule ist „die schwerste und dringendste Gefahr unserer Kultur" 1), so kommt ohne solche entschlossene Abkehr vom Gewesenen überhaupt keine Kulturbewegung zustande. Billiges Negieren und leere Aufregung sind in der Zeitschrift kaum zu finden.

Die unvermeidliche Übergangszeit mit solchen unerquicklichen Erscheinungen war auf unserem Gebiet der Schulkrieg gewesen, der 1900 zur ideellen Zerstörung der Mittelschule führte; jetzt befinden wir uns schon in der Zeit der Neubildung. Auch werden der Erziehung besonders krasse Verirrungen dadurch erspart, daß sie die krisenhafte Übergangszeit durchmacht, wenn die Gesamthaltung des Lebens sich schon allmählich wieder zur Beherrschung der neuen Eindrücke erhebt. Nur gegen die Bureaukratie, den bloßen, oberflächlichen Mechanismus findet sich hartnäckiger Widerspruch 2), der gelegentlich, wie im „Falle" des verdienten Lehrers Gansberg in Bremen, auch akut wird.

Es ist aber bezeichnend, daß die schärfsten Anklagen gegen das Erziehungswesen von einem Mittelschullehrer ausgegangen sind, dem Gymnasialprofessor Ludwig Gurlitt. Niemand hat mit mehr Kraft das

1) „Säe." I 43. 2) Vgl. Lichtwark „Säe." II 315.

Gefühl dafür aufgerüttelt, daß mit der Schule alle ohne Ausnahme zu tun haben, in glücklichen oder in verdorbenen und vertrödelten Jugendjahren, und sodann wieder als Eltern, und daß also Erziehung die allgemeine Angelegenheit ist, wie nichts anderes. Gleichzeitig mit dem „Säemann" hat Gurlitt aus dieser Lage der Erziehung die Konsequenz gezogen und sich an das Publikum, an die Eltern gewendet. In zahlreichen Schriften sucht er mit packenden persönlichen Erlebnissen und Beobachtungen aller Welt die Augen darüber zu öffnen, daß die Schule lebensfremd und lebensfeindlich sei. Er hat das Gefühl, daß das Leben gegen die Institution in Notwehr ist, und in Notwehr macht er von Hohn, Haß, Verachtung Gebrauch. An der Mittelschule hat Gurlitt seine Erfahrungen gesammelt, die Mittelschule, das Gymnasium greift er unmittelbar an, und die Mittelschule hat er schließlich verlassen müssen („Mein Kampf ums Recht"). Keine Frage, daß Gurlitt gelegentlich Dinge gesagt hat, die er nicht verantworten konnte. Aber ebenso gewiß ist, daß andere viel unverantwortlicher geschwiegen haben, als er geredet. Die größten und besten Menschen haben nicht selten übertrieben. Gurlitt stammt aus einer Familie mit bekannten künstlerischen Mitgliedern und ist selbst ein Mensch des Gefühls; es ist das Wesen des Künstlers und des Künstlers im Menschen, die Züge, die er tief empfindet, zu übertreiben, herauszutreiben. Solche Naturen sind in Werdezeiten besonders notwendig und produktiv und werden von einem wirklich geschichtlichen Denken so verstanden. Gurlitts Polemik ist der Erregungszustand des Übergangs in der deutlichsten Form, die er nach 1900 erlangt hat. In der „Erziehungslehre" (1909) ist er dann zu einer ruhigeren Haltung übergegangen, ohne die Bestimmtheit in der Sache zu opfern. Die reichen, positiven Anregungen aber, die Gurlitt ausgestreut hat, sind die gleichen, auf die ebenso selbständig und notwendig der Kreis des „Säemann" kam. Ich gehe beides mitsammen durch.

Die Kultur des Auges ist im 19. Jahrhundert in einen Grad verfallen wie überhaupt niemals zuvor. Es ist die Gegenbewegung, wenn die neue Zeit diese Dinge mit besonderer Begeisterung und Liebe ergriff. So vergleicht ein Mensch mit starkem Zeitgefühl wie Fr. Naumann den Frühling unseres Kunstgewerbes mit dem Erwachen der Literatur im 18. Jahrhundert.[1]) Tatsächlich ist damit das Einsetzen

1) In den „Süddeutschen Monatsheften".

des geschichtlichen Normalverlaufs von heute und damals gut bezeichnet. Wenn heute die bildende Kunst eine verhältnismäßig größere Rolle spielt als damals, so kommt dies auch daher, daß sich die letzten Jahrhunderte auf diesem Gebiet im eigentlichen Deutschland wenig ausgezeichnet haben und daß der neue Trieb daher besonders jugendkräftig, frei, ohne geschichtliche Belastung wachsen konnte. Den wirtschaftlichen Hintergrund der Bewegung hat Lichtwark gezeichnet: die Zukunft unserer Industrie wird davon abhängen, ob wir entschlossen und imstande sind, „der nächsten Generation eine sorgfältige künstlerische Erziehung des Auges und der Hand angedeihen zu lassen".[1]) Er hat darauf hingewiesen, daß der Deutsche fremden Formen deshalb so leicht erliegt, weil er hier einen Mangel hat.

Die Schule schließt sich an diese ganze Bewegung mit großem Eifer und gutem Erfolg an. Spielzeug und Bilderbuch, Schulgebäude und Federnschachtel werden dem rohen Schlendrian streitig gemacht. Das Zeichnen, das unzweckmäßigerweise zu einer bloßen Übung in Ordnung und Sauberkeit geworden ist, soll wieder seiner Bestimmung zurückgegeben werden, die Gesichtsvorstellungen auszudrücken. Zwar hat Preußen 1902, drei Jahre vor dem „Säemann", sechs nach Gründung der „Vereinigung", fortschrittliche Lehrpläne; der Mitherausgeber der Zeitschrift Muthesius und ihr Mitarbeiter Pallat sind Räte im Ministerium des größten Staates[2]): aber sie werden viel angefeindet, und es ist noch große Arbeit nötig. Da ist in der Zeitschrift ein schlichter Bericht, wie Hamburger Lehrer nach der Tagesarbeit Akt zeichnen: mit einer gewissen Ergriffenheit hört man, wie diese Männer, die den besten Willen haben, die einseitig abstrakte Erziehung der eigenen Lern- und Werbejahre bedauern.[3]) Ein hübsches Beispiel künstlerischer und pädagogischer Überlegung ist das Verfahren, das Professor Czizek von der Wiener Kunstgewerbeschule, jetzt Inspektor des gewerblichen Bildungswesens der Stadt Wien, mit einer Versuchsklasse schulpflichtiger Knaben und Mädchen beobachtete.[4]) Sie erhielten starkfarbige Glanzpapiere und die Schere. Die Vorlage ruht in der Vorstellung. Jeder sucht darzu-

1) „Säe." I.

2) Matthias, Cauer, Münch, der um das Mädchenschulwesen und den deutschen Unterricht verdiente Wätzold, eine Reihe ausgezeichneter Männer in hohen Stellungen, suchten und suchen das staatliche Schulwesen vor Erstarrung zu bewahren.

3) „Säe." I 38. 4) „Säe." I 254.

stellen, was ihm Freude macht. So erfahren sie die Mängel ihres Sehens, indem die Darstellung sie da und dort im Stich läßt, und auf dieses Manko hin beobachten sie hierauf. „Die Schüler sind niemals imstande, nach der Natur zu zeichnen, was sie aus der Vorstellung so naiv und künstlerisch zugleich, in farbig dekorativer Wirkung, auf die Fläche bringen?" Diesen Übungen ließ Czizek Zeichnen nach der Natur folgen. Bei allem Idealismus bemühte man sich, ideologische Forderungen abzuweisen. Groß, der mit E. Kleinhempel Dresdner Lehrerkurse für Zeichnen, Malen und Materialarbeiten leitete, betonte bei letzteren, „daß das Entwerfen und Stilisieren nach der Natur an Volksschulen auf Abwege führen muß". „Zwischen Zeichnen nach Naturmotiven und Stilisieren derselben liegt ein ungeheures Erfahrungsgebiet: das Gefühl für dekorative Wirkung." Darum „hinaus auch aus der Lehrlingserziehung mit dem sog. Entwerfen"! Diese Arbeit ist „den höheren Fachschulen vorzubehalten, und auch hier nur unter wirklich dazu befähigten Lehrern". Möglich und nötig ist außer Zeichnen und Modellieren ein Handfertigkeitsunterricht, „der auf Grund von Material und Werkzeug die einfachen Schmuckbedürfnisse zu befriedigen sucht". Dadurch können die Hersteller und, nicht zu vergessen, die Käufer Qualitätsempfinden und Geschmack bekommen. Im Zeichenunterricht nach der Natur sollen, wie in München, nur besonders befähigte Schüler in Sammelklassen weitergebildet werden.[1]) Auch der Handarbeitsunterricht der Mädchen ist eine stumpfsinnige und geschmacklose Geduldsübung an bloßen Schulobjekten geworden. (Das „ewige Hemd".) Er soll brauchbare Gegenstände herstellen und das Gefühl für „schöne Verhältnisse, reizvolle Materialbehandlung, sinnvolle Ornamentik" pflegen.[2]) Auch die Schrift blieb nicht ohne Anregung. R. v. Larisch von der Wiener Kunstgewerbeschule wies darauf hin, daß unsere Schriftformen, die wir mit der Stahlfeder schreiben, aus „der Welt der schräggeschnittenen Vogelkielfeder" stammen. Als erste Schriftübung empfiehlt er die große, lateinische Schrift. Indem die Kinder ihre einfachen Formen aus dem Gedächtnis üben, kommen sie auf die einfachste Form. „Möglicherweise kann dies eine heilsame Umbildung unserer gewöhnlichen Schreibschriftcharaktere anbahnen helfen." [3])

Die Musik ist die moderne Kunst und eine Kunst, für die die Deutschen begabt sind. Wir haben eine musikalische Kultur, die nicht

1) „Säe." V 108 ff. 2) „Säe." V 25 (Pallat). 3) „Säe." III 133.

so rasch versagen kann. Zwar ist auch der Musikunterricht nicht von Klügeleien und Pedanterien verschont geblieben, aber es ist sehr bezeichnend, daß er zum großen Teil eine Sache der Begabung, der Lust und Liebe und des freien Beispiels geblieben ist.

Dagegen gab es eine sehr detaillierte und sehr feste Schultradition für die Behandlung der Dichtung, und hier kam es zum schärfsten Zusammenstoß zwischen Altem und Neuem. Die neuen Überzeugungen finden sich besonders gut ausgesprochen in dem Buch „der papierne Drache" von Otto Anthes, der im „Säemann" mitarbeitete; das Büchlein ist 1905 erschienen und später mit „Dichter und Schulmeister" (1904) und mit „Die Regelmühle" vereinigt. Was tun nun die Alten und was wollen und tun die Jungen? Ein gutes Bild des bekämpften und bis dahin herrschenden Zustands geben die „Schulausgaben". Da gibt es z. B. eine des Tell: auf 25 Zeilen Text treffen zehn Zeilen kleingedruckte Anmerkungen, dazu kommen 36 Seiten Fragen und am Schluß 123 Aufsatzthemata. Nun wurden solche Ausgaben bald allgemein verurteilt, aber welche Verbreitung hatten sie doch erlangt, diese einzige in 53000 Exemplaren, bei einem Preis von Mk. 1.20! Außerdem wurden solche Ausgaben und der Unterricht, der damit zusammengeht, nur als Übertreibungen verworfen. Die entschiedenen Neuerer dagegen bekämpften das Prinzip. Sehen wir von den Aufsatzthemen vorerst ab, so beschäftigen sich jene Anmerkungen, ob sie nun gedruckt sind oder ob sie der Lehrer mündlich gibt, zunächst mit der Wort- und Sacherklärung. Jede Dichtung, die nicht aus unserer unmittelbaren Umgebung gegriffen ist, kann Dinge erwähnen, für die uns die Anschauung fehlt. Da die Schule meist ältere Dichtungen wählte, so eröffnete sich solchen Erklärungen ein weites Feld. Dem jungen Menschen der Großstadt ist z. B. das ackerbürgerliche Dasein, wie es in „Hermann und Dorothea" die Hauptrolle spielt, im allgemeinen fremd; der Lehrer wird ihm mit Bildern und Mitteilungen aller Art diese vergangene Welt möglichst lebendig machen. Oder wie herrlich hat uns ein Gelehrter und Kunstfreund wie Wilamowitz die Orestie erklärt![1]) Alles, was die Zeitgenossen des Griechen vor Augen haben und worin sie sich bewegen, tausend Dinge, die dem Dichter selbstverständlich sind und die er nicht erwähnt, müssen wir aus dem Schutt der Jahrtausende ausgraben und müssen sie in unserer Phantasie auf-

1) „Griechische Tragödien" übers. von Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff, 2. Bd., Berlin 1906.

bauen. Und dann erst können wir unsere Phantasie dem Dichter selbst zuwenden, so wie ein Athener dies tat: dem Bild des Lebens, das der Dichter uns zeigt. Natürlich wird unser Gewinn dabei ein geringerer sein als der der Theaterbesucher vom Jahre 458 v. Chr., deren Religion und Staat, deren ganze lebendige Welt von der Bühne zu ihnen sprachen. Aber wir wollen das Werk doch nicht missen, und neuestens hat es wieder im Theater Max Reinhardts eine große und ungemachte Wirkung getan. Das ist nur so verständlich, daß große Dichter aus ihrer Umwelt mit sicherer Empfindung solche Dinge herausgreifen, die, wie wir zu sagen pflegen, menschlich sind und darum im Laufe der Zeit sich weniger ändern als anderes mehr Zeitliches, mehr Geschichtliches. Darum sind solche Werke klassisch, weil sie menschlich sind. Natürlich müssen auch sie schließlich sterben und versinken, aber jahrhundertelang oder auch einmal 3000 Jahre, wie bei Homer, lohnt es sich, daß man sich von den Fremdheiten dieser Werke nicht abschrecken läßt. — So etwa können wir den Gedankengang der älteren Auffassung am besten wiedergeben.

Die Neuerer konnten dagegen nichts einwenden. — Aber wie kommt es, fragten sie sich, daß eine solche rechtschaffene Auffassung doch zu so argen Mißbräuchen führen konnte? Sind die Mißbräuche im deutschen Unterricht etwa nur solche, wie sie in allen Dingen vorkommen? Es sei dem Verfasser dieses Berichts gestattet, einige Beispiele anzuführen, für deren Richtigkeit er sich verbürgen kann und die aus der jüngsten Zeit und von „sehr gut" qualifizierten und selber wieder qualifizierenden und inspizierenden Fachlehrern für Deutsch stammen. Es ist gewiß erheiternd, wenn ein solcher den Elfjährigen einschärft, daß Uhland in dem Gedicht „Droben stehet die Kapelle" nicht irgendeine Kapelle gemeint hat, sondern die Wurmlinger Kapelle bei der da und dort gelegenen Stadt Stuttgart, oder wenn ein anderer beim „König Ödipus" die „Begriffe" Schicksal, Geschick, Schickung an der Schultafel erörtert; aber die Reformer finden, daß so groteske Mißgriffe zu häufig vorkommen, ja daß so unglaubliche Dinge selbst als Ausnahmen nur dann vorkommen können, wenn das ganze Niveau tief steht und das ganze System falsch ist. Und sie finden den Nährboden für alle die traurigen Einzelfälle darin, daß die philologische, oder historische, oder philosophische Betrachtung von Dichtungen, so berechtigt sie an ihrem Ort ist, doch keinen nennenswerten Raum einnehmen darf, wenn es sich darum handelt, Dichtung so zu nehmen,

wie lebendige Dichtung immer gemeint ist und wie sie ihren Wert im Haushalt des Lebens hat. Indem wir die Jugend von vornherein anleiten, Dichtung falsch zu nehmen, verlieren wir selbst immer mehr die Klarheit und die Wahrheit.

„Es ist das Wesen des künstlerischen Ausdrucks, daß er ausdrückt, was sich auf andere Weise nicht ausdrücken läßt", sagt A. Bonus.[1]) Wenn man diese „Form" durch Nachdenken auflöst, wenn man das Kunstwerk zum Gegenstand der Wissenschaft macht, so läßt man die Kunst nicht „als Kunst wirken".[2]) „Alle Kunst geht durch die Sinne", betont Anthes, Nachdenken und Wissenschaft aber erziehen zur Abstraktion. Wird nun die Kunst nicht als selbständige Lebensmacht genommen, sondern als Objekt oder Voraussetzung der Wissenschaft, so verarmt die Seele des Menschen. Er wird zum Begriffskrüppel, um diesen Ausdruck Nietzsches hier anzuwenden. Eindringlich weist Anthes darauf hin, daß der sinnfällige, packende Zug, den der Dichter aus der Wirklichkeit herausfühlt oder in dem er die Wirklichkeit zusammenfaßt, von dem größten menschlichen Wert ist, gerade, wenn er nicht in die begriffliche Sprache übersetzt wird. Die Kraft, mit der wir uns Lebensideale schaffen, unsere Begeisterung und unser Maß und Takt, das ganze Gefühlsleben hängt davon ab, daß die künstlerische Bildung auf ihrem eigenen Gebiet so wenig verkümmert wird als die Erkenntnis auf dem ihren. Diese psychologische Begründung aus dem Wesen des Menschen und der Kunst ist die eigentliche Stärke der Reformer. Alle Einzelheiten der herrschenden Methode bekämpften sie von da aus: das unvernünftige „logische" Disponieren von Dichtungen, die „Charakterschilderung" von Personen, die der Dichter schon geschildert hat, das „Herausarbeiten" des „Gedankengehalts", kurz den ganzen „Krimskramsunterricht".[3]) „Bisher war unsere Bildung vorwiegend wissenschaftlich. Das ist die Wurzel alles Übels" sagt Gurlitt kurz.[4]) Und Lamprecht lehrt uns verstehen, daß die Schule hier einen Prozeß nachholt, den die übrige Kultur schon vorher durchmacht. Es ist eine regelmäßige Erscheinung im geschichtlichen Normalverlaufe, daß die Kunst, deren Erneuerung ihn einleitet, „zunächst wenigstens für ihr eigenstes Gebiet Befreiung von der Bevormundung durch die Wissenschaft verlangt".[5])

---

1) „Säe." I 334. 2) „Säe." I 299.
3) „Säe." I 172. 4) „Erziehungslehre" S. 265.
5) Lamprecht „Z. j. d. V." I 383.

Den gefühlten und phantasievollen Charakter der Kunst suchen die Reformer zu wahren; doch ist nicht zu verschweigen, daß auch die Einführung in Gedichte, die z. B. Anthes gibt (man lese diejenige zu „An den Mond"), die Worte des Dichters nur breit und ohne das Geheimnis und den Zauber der Form wiederholt. Anthes macht sich ein wenig über den Lehrer lustig, der im Berufseifer sich nicht genug darin tun kann, die Kunstwerke verständlich zu machen, aber er selbst scheint der Gefahr nicht ganz zu entgehen. Er meint, weil z. B. das Drama „zunächst mit Erwachsenen und ... ihrem Reichtum an schlummernden Vorstellungen rechnet", müsse der Lehrer mit den Schülern eine Theateraufführung, die sie sehen sollen, vorbereiten. Anthes wählt das Beispiel, daß die Kinder lachen, wenn im Tell die verzweifelte Armgard sich dem Geßler in den Weg wirft. Sie sehen darin ein ungeschicktes Hinfallen. Aber was geht das Stück dann die Kinder an? Darf und kann der Lehrer in solchem Grad „nachhelfen"? „Es gibt keine Methode, Dichter zu erklären", äußert Bonus.[1])

Der herbe Verzicht läßt wenig übrig. Es bleibt gutes Lesen, Auswendiglernen, diese gar nicht zu verachtende altmodische „Methode", schönes Theaterspielen (beider Geschlechter zusammen), und wie der Lehrer zum Schauspieler und der Schauspieler zum Lehrer wird, so müssen auch die Berufe des Bibliothekars und des Lehrers zusammengehen. Das rechte Buch zur rechten Zeit mit dem Menschen zusammenzubringen, für den es paßt, ist keine kleine Aufgabe. Sie ist verantwortungsvoll und zwingt den Lehrer zur Verständigung mit Eltern, Geistlichen usw., aber weil sie unbequem werden kann, ist sie erst recht eine A u f g a b e. Warum greift die Jugend zur Schundliteratur? weil wir ihr schwächliches und süßliches, allzu zahmes Zeug bieten; da zieht sie mit dem 19jährigen Schiller „Räubergeschichten" vor.

An den „Lehrer der deutschen Literatur" tritt noch mehr als an den Lehrer überhaupt die Forderung heran, seine Schüler zu kennen und mit ihnen zu leben. Vielleicht liegt hier auch die einzige Methode Dichter zu erklären. Es läßt sich aus den Äußerungen von Anthes (doch nicht aus jenen Umschreibungen von Dichtungen, die er gibt) entnehmen, daß er die Bemerkungen, die er zu Dichtern macht, an das Leben der Schüler anknüpfen will. Das kann aber anschaulich und sinnfällig nur dann ausfallen, wenn das Leben von Lehrer und Schülern starke un-

1) „Säe." V 345.

mittelbare Berührungspunkte hat. Anthes erzählt, wie ein Freund nach einer Aufführung des „Don Carlos“ die Äußerung macht: „Mein Vater hat doch recht gehabt,“ und Anthes stellt diese Auffassung der Kunst der üblichen Betrachtungsweise als das Richtige gegenüber. Von allem Zufälligen dieser Äußerung abgesehen, eröffnet eine solche Beziehung aufs Leben der Erklärung tatsächlich einige Möglichkeit. Der Lehrer kann auf solche oder ähnliche Weise ein Beispiel geben, wie man zwischen den „Anschauungen“ des eigenen Lebens und den „Anschauungen“ des Dichters die anschauliche Fühlung herstellen kann, ähnlich wie wir unsere malerische Auffassung der Dinge von der Auffassung der Maler anregen lassen. Goethe sagt einmal, man möge seine Gedichte nicht aus den „Partikularitäten“ seines Lebens erklären, die Aufgabe sei vielmehr, die Empfindungsweise, die er aus seinem individuellen Leben gewonnen und glücklich zum wirksamen Ausdruck gebracht habe, auf die Partikularitäten unseres Lebens anzuwenden. Das ist es, was gemeint ist. Ich habe die beste Illustration dazu in den Erinnerungen des ungelernten Arbeiters Karl Fischer gefunden.[1]) Er liest als Knabe unter anderen „schönen Geschichten“ der Bibel die von Abrahams Knecht. „Ei, der Knecht, so ein Knecht; war das aber ein Knecht! Von Abraham verstand ich nicht alles, Abraham nicht, aber Abrahams Knecht, von dem verstand ich alles. Da konnte sich Abraham darauf verlassen; wie aufrichtig, wie rechtschaffen, wie ehrlich war dieser Knecht! Und wiewohl er die weite Reise gemacht hatte, wollte er doch nichts essen, bis er alles ganz genau so bestellt und ausgerichtet hatte, wie ihm von Abraham war gesagt worden. Und wie klug hatte er doch alles angefangen. Und wie er alles hatte in Ordnung gebracht, da erst hat er was gegessen. Und als sie den Knecht eingeladen haben, er sollte zehn Tage dableiben und sich ausruhen, da hat er gesagt: Laßt mich, daß ich zu meinem Herrn ziehe; und am andern morgen ist er wieder weggemacht. Von der Zeit an mochte ich gerne mit Knechten verkehren, und wo es eben anging, da machte ich mich gut Freund damit, und war gar froh, wenn ich einem die Hand reichen konnte. Denn da war der Holzknecht aus der Oberförsterei, der meinem Vater das Klafterholz brachte, der Brauerknecht, und die Müllerknechte, und die Knechte draußen vom Vorwerk, die kannte ich bald alle, denn sie kamen fast täglich vorbeigefahren.“ Oder er erzählt, ohne sich der Herkunft der Zeilen und der

1) Göhre „Denkwürdigkeiten und Erinnerungen eines Arbeiters“, Leipzig 1903, Diederichs.

Textänderung bewußt zu sein, wie seine Schwester auf das Andenken der Mutter den Vers sprach:

„Weit hinter ihr, im wesenlosen Scheine,
lag, was uns alle bändigt, das Gemeine.“ —

Goethe und Fischer gehören nicht unmittelbar in die Akten der Reformbewegung, aber die Konsequenz der neuen Auffassung läßt sich an den gegebenen Beispielen gut zeigen. In Wirklichkeit freilich konnten die Lehrer ihre Wünsche nach zweckmäßigerer Behandlung der Dichtung nicht leicht so weit fliegen lassen, wenn sie nicht ihr Schullokal täglich niedergeschlagener betreten wollten. Eine Dichtung „geht uns auf“, wir „erleben“ sie, wenn wir uns in Situationen bewegen, die uns für ihre Gefühlswelt empfänglich machen; wo sind solche Situationen, in denen der Lehrer sich unter der Hand anmerken lassen kann, daß eine Dichtung ihm Eindruck macht? Die bestehende Schule ermöglicht sie nicht. Vielleicht, daß der Lehrer die folgenden Goetheschen Verse lebendig machen kann.

„Die Tinte macht uns wohl gelehrt,
doch ärgert sie, wo sie nicht hingehört.
Geschrieben Wort ist Perlen gleich,
ein Tintenklex ein böser Streich.“

indem er dem sauberen Schüler und dem Schmierfinken ihre Hefte mit den entsprechenden Worten und der passenden Pantomimik zurückgibt. Im übrigen war höchstens zu fürchten, daß irgendein Pedant auf den Einfall käme, „methodisch“ die Lebensverhältnisse der Schüler in Tabellen zu bringen und ihnen nun systematisch die rechten Anspielungen und Zitate zuzumessen. Während die Sinnfälligkeit und die lebendige Form der Kunst verlangen, daß der Lehrer, der das tote Buch lebendig machen will, mit künstlerischem Talent vorgeht: was er in der Schulstunde vorbringt, müssen frische, packende Lebenszüge sein, die er und der Schüler erlebt hat; und diese Züge müssen sich nicht zum kausalen System, sondern zur anschaulichen Form zusammenschließen.

Dann wird auch die praktische, die moralische Wirkung[1]), die man mit Recht so sehr wünscht, in der rechten Weise eintreten. Die Jugend neigt ja ohnehin dazu, Abrahams Knecht frischweg unter den wirklichen Knechten zu suchen, oder die Geschichte vom König Friedrich löst den naiven Wunsch aus: da „hätte ich ihm gerne geholfen, wenn ich bloß

1) „Säe.“ I 299.

gekonnt hätte".[1]) Der Mensch ist in der Jugend noch ganz und noch nicht so in Schubfächer abgeteilt. Aber gerade, weil wir „Willensimpulse" „so oft als segensreiche oder verderbliche Folgen" der Gefühle beobachten[2]), müssen wir aufhören, Tendenzkunst zu bieten, die das Gefühlsleben verdirbt, auch wenn wir noch so sehr wünschen mögen, daß die Jugend die Gefühle hegen möge, die jene Tendenzkunst vortäuscht. Es bleibt Fälschung! „Alle Tendenzkunst", sagt Förster, „hat die moralpädagogische Schwäche, daß das Kind den Glauben verliert, daß hier die Wirklichkeit zu ihm rede, wie sie ist." [3]) Man „müßte das", urteilt Natorp mild, „ein nicht ganz ehrliches Spiel nennen . . ., wenn nicht die eigene ästhetische Roheit die so verfahrenden Erzieher in der Regel sittlich freispräche".[4]) Sie merken es selbst nicht, ob die erlebte Empfindung eines Dichters spricht oder die schulmeisterliche Absicht, bei sich und anderen Gefühle hervorzurufen, die infolgedessen ausgeleiert oder bombastisch auffallen müssen. Die ursprünglichen, unbedachten, naiv übertreibenden Gefühlsäußerungen (die uns gewöhnlichen Menschen nur sozusagen herausrutschen), sie hält der Künstler rein und unbekümmert fest. Solchen Charakter muß alle poetische Lektüre haben, die wir der Jugend verschaffen. Frömmigkeit, Vaterlandsliebe, Menschenliebe und alle ehrfürchtigen Gefühle machen wir der Jugend lächerlich und verächtlich, wenn wir ihr diese Gefühle in poetischen Salbadereien vorführen. Nur die leidenschaftliche, tiefe, rücksichtslose Empfindung steckt wirklich an.[5])

---

1) Fischer S. 34. 2) „Säe." V 225. 3) „Säe." I 383.
4) „Sozialpädagogik", 2. Aufl. S. 354.
5) Bei einer Feier der Thronbesteigung König Ludwigs III. sollten an einer höheren Schule folgende Strophen gesprochen werden:

Die Treue gegen Gott voraus,
dann gegen Bayerns Fürstenhaus.
Zum König geht der Bayern Sinn;
nur Gott geht über ihn.

Ein Sinn, ein Herz, ein frischer Mut
in allen Gauen walten tut
und läßt dem Fremden seine Freud:
Zank und Zerrissenheit.

Ich habe dem Kollegen, der mich um Rat fragte, ob er sich nicht weigern solle, mit seinen frischen Buben solchen Blödsinn zu treiben, geschrieben, ich für meine Person würde es allerdings ablehnen. Es wurde ihm dann bedeutet, er solle doch wegen einer solchen Kleinigkeit weiter keine Worte verlieren. Daß manche Menschen sich auf die Großzügigkeit genau dann besinnen, wenn sie im Kleinen

Echte Empfindung drängt aber auch immer zur strengen Kunst. Die künstlerische Absicht, das Gefühl wirksam auszudrücken, kann die einzige Absicht und Erwägung des Dichters sein; und ebenso des Lehrers, welcher wirklich in den Dichter einführen will. Die Moral kommt dabei nicht zu kurz: die Moral handelt; wenn aber die Stunde des reinen Fühlens ist, was soll dieser Stunde Charakter geben als der starke und befreiende Ausdruck des Gefühls, die Kunst? „Die ungebildete Phantasie“ wird „immer irgendwie zur Phantasterei“, sagt Richard Dehmel[1]); oder aber diese Kräfte des Menschen verkümmern, und wir verlieren die Frische, die Empfänglichkeit, die Einbildungskraft, die uns immer wieder ins Leben locken.

Es sei noch die charakteristische Stellung der Reformer zur Dichtung der Gegenwart und jüngsten Vergangenheit erwähnt. Da diese von vornherein eine verstandesmäßige Kommentierung kaum braucht, hatte sich die alte Schule instinktiv davon abgewandt, während die Neuerer als Liebhaber und gutes Publikum an der Entwickelung der zeitgenössischen Dichtung teilzunehmen suchten, auch wenn es sich nicht immer um Meisterwerke handeln konnte. Aber die Dichter unserer Zeit, auch wenn sie nichts Vollkommenes schaffen, helfen uns leben, indem sie dieselben Dinge und Probleme zu bewältigen suchen, die auch uns zu schaffen machen. Hier findet unser Formgefühl eine Gefühlsform, die es sich nicht erst aus der griechischen oder gotischen Welt zu übersetzen braucht, unter Abstraktionsprozessen, bei denen der anschauliche Charakter der Kunst halb oder ganz verloren geht. Wenn die Schule grundsätzlich die Vergangenheit vorzieht, so erscheint dies den Reformern nicht als zweckmäßige Beschränkung auf das Beste, sondern als Mangel

---

ihren Mann stellen sollen! Wir sind doch keine Minister, sondern simple Oberlehrer. Außerdem wurde ihm gesagt, das Gedicht sei ja nicht hervorragend, aber es sei eben etwas für die Kleinen, naiv und kindlich. Welche Vorstellung also nicht nur von der Kunst, sondern von Naivität überhaupt und von Kindlichkeit! Solche Fälle illustrieren die im Text gegebenen allgemeinen Klagen. Es wäre also auch Heuchelei, hier Fehler einzelner Personen zu suchen. — Erst auf die wiederholten Einwände des Lehrers hin wurde das Gedicht abgesetzt. In einer Abhandlung „Zur Frage der Weiterbildung und Berufsauffassung im höheren Lehrerstand“ („Blätter f. d. bayr. Gymnasialschulwesen“ 1913) hat G. Hofmann darauf aufmerksam gemacht, daß „die mannigfaltigen Aufgaben an einer Schule“ nicht so sehr nach „äußerlichen Gesichtspunkten zu verteilen“ seien. So sollte auch niemand Poesie geben müssen, der nicht ein Herz für diese Dinge hat.

1) „Säe.“ I 237.

an ursprünglichem Kunstsinn. Auch Goethe war einmal kein „bewährter", sondern ein neumodischer Schriftsteller; in welches Entzücken muß er empfängliche Zeitgenossen versetzt haben!

Dieselben Motive wie bei der Lektüre der Dichter begegnen wir beim deutschen Aufsatz. „Unser Schulaufsatz, ein verkappter Schundliterat" haben die Hamburger Lehrer Jensen und Lamszus 1911 ein Buch geschrieben, das den Kampf fortsetzt, den Anthes begonnen hat. Die Schrift, deren Fortsetzung „Der Weg zum eigenen Stil" im Jahr darauf erschien, wurde von Bonus, Gurlitt, Julius Hart freudig begrüßt. Dagegen übte Eduard Spranger, Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Leipzig, bei lebhafter Anerkennung an dem Buch doch grundsätzliche Kritik, die am besten in die Frage einführt.[1]) Spranger bemerkt, daß die Verfasser von der Auffassung ausgehen, „als ob alle Menschen künftige Novellenschreiber und stilistische Künstler würden. Wird es nicht vielmehr oft darauf ankommen, eine verwickelte und schwierige Sache klar und übersichtlich darzustellen?" Und die Verfasser „hätten besser getan, die Frage nicht auf das Gebiet der höheren Schule hinüberzuspielen", die „geradezu zur wissenschaftlichen Darstellungsfähigkeit vorbereiten" muß. In der Tat haben sich die Reformer um die wissenschaftliche Seite der Schulschriftstellerei wie auch um die wissenschaftliche Lektüre weniger gekümmert. Sie bekämpfen in jeder Schulgattung die wissenschaftliche Einseitigkeit, indem sie darauf hinweisen, daß die t r e f f e n d e, p a c k e n d e, e r g r e i f e n d e Sprache der Dichter eine „allgemeinmenschliche" und lebensnotwendige „Funktion" sei.[2]) Nicht nur der künftige Novellenschreiber und stilistische Künstler bedarf ihrer Meinung nach der anschaulichen, künstlerischen Darstellungsfähigkeit, sondern auch der Staatsmann und der Kaufmann, der Richter oder Arzt oder Erzieher, kurz alle handelnden Berufe. Nur für die berufsmäßigen Gelehrten können die schaffenden Gemütskräfte so weit zurückstehen, wie es bis jetzt der allgemeine Charakter des Schulwesens ist. Die Neuerer suchten beizutragen, was fehlte, und befürchteten nicht, daß der deutsche Unterricht etwa sobald ins andere Extrem fallen und den logischen Verstand so weit zurücksetzen würde, wie es nur für professionelle Künstler am Platz ist.[3]) Die Reformer fanden

1) In „Ruskas pädagogischem Archiv" 1911 Heft V.

2) „Säe." II 194, vgl. auch I 377.

3) Auch bei der Lektüre gibt es ja ein weites Gebiet erörternder **Prosa,** auf dem verständige Leitung des jungen Lesers möglich, ja nötig ist.

zu viel Widerstand, um auf solche Bedenken zu kommen. Nur langsam fanden ihre Gründe bei den wissenschaftlich gebildeten Lehrern Eingang. So hat in München Gymnasialprofessor Dr. Schlittenbauer, Landtagsabgeordneter des Zentrums, wesentliche Forderungen der Reformer 1912 angenommen („Zur Reform des deutschen Aufsatzes"), und gleichzeitig ist in der Zeitschrift des Bayrischen Realschulmännervereins der Schriftleiter Dr. Ebner unzweideutig für Anthes, Jensen und Lamszus und die „Reformen der Volksschullehrer" eingetreten; die „Akademiker", stellte Ebner in gesperrtem Druck fest, „haben die Führung verloren".

Schon der Germanist Rudolf Hildebrandt, der seit den sechziger Jahren für den deutschen Unterricht eintrat, war von den Gymnasialvorurteilen, wie sie damals herrschten, abgestoßen worden und hatte seine Tätigkeit, die Epoche machte, mehr den Volksschulen gewidmet. Hildebrandt hat schon ausgesprochen: „Es ist, genau zugesehen, eigentlich durchaus kein Unterschied zwischen der Aufgabe eines Künstlers und dessen, der die Sprache handhabt," „alle Stilübung ist zugleich Kunstarbeit!" Doch hat Hildebrandt die Bedeutung und den Wert der Kunst noch nicht so mahnend betont wie die folgenden Reformer, als nämlich von Hildebrandts Anregungen nicht viel übrigzubleiben drohte; man suchte nämlich jetzt in der Schule zwar lebendiger und empfundener zu schreiben, aber doch ohne den wissenschaftlichen Grundcharakter der schriftstellerischen Übungen zu verändern; die grundsätzliche Bedeutung des anschaulichen und naiven Denkens neben dem begrifflichen und überlegten verstand man noch nicht.

Setzt demnach mit Anthes und den übrigen Hamburgern eine neue Phase des Kampfes ein, so läßt sich doch leicht sehen, wie Hildebrandts Vorarbeit weiter wirkt. So hat er unzweideutig betont, daß das Hauptgewicht im deutschen Unterricht künftig auf die gesprochene und gehörte und nicht auf die gesehene und geschriebene gelegt werden sollte. Ganz in diesem Sinne suchten die Reformer den Aufsatz überhaupt von der aufgeblasenen Rolle zu befreien, die er als Mittelpunkt oder Gipfel oder Blüte usw. des deutschen Unterrichts oder gar der Schule überhaupt spielte; auch mußte die Mündlichkeit dem Unterricht künstlerischen Charakter geben, denn die ursprüngliche natürliche Rede ist nicht nur sinnfällig fürs Ohr, sie ist auch reicher an anschaulichen Wendungen — wie soll man einem lebendigen Gesprächspartner gegenüber abstrakt werden? (Keine rechte Mündlichkeit sind selbstverständlich auswendig gelernte sog. freie Vorträge, wie sie an vielen Schulen der Schüler zu

halten hat.) Eine Konsequenz der echten Mündlichkeit ist auch die Anerkennung der Mundart, soweit sich in ihr Leben ausspricht, das wir sonst mit ihr wegwerfen. In einem gründlichen und vorzüglich geschriebenen Aufsatz in der „Zeitschrift für den deutschen Unterricht“ hat E. Geißler, Lektor der Universität Halle, gezeigt, daß in der Regel der Gebildete Mundart und Schriftdeutsch beherrschen muß. Die Reformer, wie auch schon Hildebrandt, wandten sich gegen die einseitige Vorliebe der Schule für das Schriftdeutsche, weil die Unterdrückung der natürlichen Sprechweise den ganzen Menschen abstrakter macht: wenn er die nächsten und anschaulichen Dinge und Lebensverhältnisse mit der Mundart auszudrücken gelernt hat, so wird er mit der Mundart auch leicht diese Lebenssphäre verlieren und mit dem Hochdeutschen nur einige kahle Begriffe gewinnen. Übrigens ist das Ende der Mundarten nicht mehr allzu fern: mit gutem Witz hat Anthes darauf hingewiesen, daß die Schulmeister dann, wenn kein Leben mehr in der Sache steckt, gewiß Mundartenerhaltungsvereine gründen werden.

Weil wir in der Schule ein unlebendiges Deutsch forcieren, haben wir auch die sogenannte Sprachlehre erfunden. Sie ist ein bedauerlicher Sport, selbst wenn wir die Jugend nicht mehr nötigen, Konjunktiv und Konsekutiv, Konjunktion und Konjugation und die ganzen Abfälle der wissenschaftlichen Terminologie hinunterzuwürgen. Die Sprachlehre beruht auf der Annahme, daß Nachdenken über die Sprache den Sprachgebrauch wesentlich verbessert. Nach der Meinung der Reformer ist dies aber ein unbewiesenes Vorurteil; das kleine Kind, daß die Mutter kopiert, und der große Schriftsteller, die unterste und die höchste Stufe der Sprachentwickelung arbeiten gefühlsmäßig, und die besten Kenner der Grammatik, wir germanistisch gebildeten Lehrer, wir zeichnen uns doch wirklich nicht auffällig durch gutes Deutsch aus. Und sind doch *Lehrer* des Deutschen!? Man kann es beinahe tragisch finden, wie die Reformgedanken den Stand der Lehrer des Deutschen herabsetzen müssen, um den Beruf (*schließlich* ja auch wieder den Stand) zu heben. Übrigens, greift die Kritik nicht auch auf die Hochschule über? Anthes verlangt künstlerisch gebildete Lehrer. Läßt sich das so nebenbei erreichen? Läßt es sich in der Schule der wissenschaftlichen Germanistik erreichen, die ihren Schwerpunkt in der Wissenschaft hat und haben muß? Doch greifen wir dem nächsten Kapitel nicht vor und bleiben wir bei den unteren Schulstufen. Die gewünschte Sprachrichtigkeit und Sprachgewandtheit werden am besten durch den täglichen natürlichen

Umgang mit dem Lehrer erreicht, der gut spricht. Das heißt aber, daß der Lehrer nicht einseitig begrifflich denkt und spricht, sondern auch anschaulich, lebhaft, drastisch.

Auf solche Weise fällt bald, wie die Grammatik, so die ganze Karikaturwissenschaft des deutschen Aufsatzes dahin. Zwar die Schüler saßen jenen Aufzählungen von Begriffen[1]), woraus die „Disposition" des deutschen Aufsatzes sich zusammensetzt, auch schon bisher verständnislos gegenüber; nur die pfiffigen Naturen, die um des nächsten Vorteils willen sich alles und jedes rasch aneignen, lauschen verständnisvoll dem Wortgeklapper, womit wir die Abfallstoffe irgendwelcher Wissenschaft oder Wissenschaften im Aufsatz zusammenschleppen. („Materialsammlung" heißt dafür der Ausdruck der „Aufsatztechniker".) „Die Ente ist ein Schwimmvogel, die Ente ist mit Federn bedeckt"[2]) usw. lautet es auf der Unterstufe, und auf der Oberstufe werden Staat und Kultur in derselben pseudowissenschaftlichen Weise auf Schlagwörter abgezogen. Jenes „Urteilen, Schließen, Wortemachen"[3]), jenes „man unterscheidet, man teilt ein, man sagt"[4]), die ganze „anonyme Lexikonweisheit"[5]), der „allgemeinen Bildung"[5]), dieses „Gift"[5]), diese „Erziehung zur Phrase"[5]), hier im deutschen Aufsatz ist die Heimat dieser schönen Dinge. Allmählich, durch tüchtige Übung, gelingt es, auch die begabten Schüler so weit zu dressieren, daß sie merken, welche Schlagwörter nach einem gewissen Übereinkommen aufeinanderzufolgen pflegen, und daß sie das zweite bringen, wenn der Lehrer das erste gebracht hat. Dem pädagogischen Schlagwort der „Selbsttätigkeit", auf das niemand mehr gern verzichtet, ist damit genügt, so genügt, wie alle lebendigen Dinge in dieser Welt des deutschen Unterrichts zur papierenen Phrase hinzuwelken pflegen.

Wo die Phrase herrscht, da ist der ehrliche Subalterne, der nichts Höheres vortäuscht, noch der beste. Darum haben nicht wenige Lehrer sich mit besonderem Eifer auf die Orthographie geworfen. Man macht aus ihr — trotz Goethes Mutter und anderen — ein Merkmal der „Bildung" und behandelt sie wie „eine Art Wissenschaft" und „als ob die Schulen Armeen von Schreibern vorzubilden hätten".[6]) So triumphiert schließlich über alles die „Lächerlichkeit des Formelkrams"[7]); der

1) „Begriffe" statt „Leben", „Säe." I 395.
2) „Säe." I 278.
3) „Säe." I 129, 130.
4) „Säe." I 129.
5) „Säe." I 89, I 63.
6) „Säe." 247, 248.
7) „Säe." I 128.

bayerische Reallehrer Ebner in dem schon erwähnten Artikel zitiert aus einem Buch von P. G. Münch („Rund ums rote Tintenfaß") die Scheltworte, die wir Pädagogen selber uns beilegen müssen; statt Menschen zu führen sind wir „Buchführer" geworden, „Orthographenspäher, Zeichensetzer, Kommaausklügler, Eselohrenausfalzer, Löschblattkonservatoren, Umschlagentöler, Klecksraseure . . ." Ebenso hat 1912 Professor Schlittenbauer im Bayerischen Landtag erzählt, daß er wegen übersehener Orthographiefehler vom Ministerium aus getadelt worden ist.[1]) Seit 1905 hat Gurlitt immer wieder darauf hingewiesen, daß die Schule die Tugenden des „Kanzlisten" vor allem und über alles schätze.

Der neue Aufsatz steht von vornherein auf anderer Grundlage. Die Reformer begreifen den Grundsatz alles Sprechens und Schreibens, daß wir uns nur über Dinge äußern sollen, die uns am Herzen liegen und über die wir etwas zu sagen haben — im Gegensatz zu dem geschilderten Brauch der Schule, der das Geschwätz „aller über alles"[2]) züchtet. Die einzelnen Konsequenzen aus der neuen Auffassung sind dann folgende: die üblichen Themen für alle fallen weg; jeder schreibt, was ihn freut; er schreibt auch, wann es ihn freut; das schließt ja gemeinsame freudige Wettbewerbe über ein bewegliches Thema nicht aus; auch die Korrektur durch den Lehrer richtet sich ganz nach dem Fall; also muß der Lehrer den Schüler kennen und mehr mit ihm leben. Hier liegen natürlich zahlreiche und große Schwierigkeiten; aber die Reformer finden, daß es besser ist, diese auch nur notdürftig zu bewältigen als von vornherein auf der falschen Grundlage die bloßen Schuleffekte anzustreben. Der Schwierigkeit, daß an der Mittelschule die Lehrer Fachlehrer sind, während die Schüler alle Fächer treiben müssen und also auch über die verschiedenen Fächer sich äußern werden, hat schon Anthes gedacht, er will sich bei den Kollegen unbefangen erkundigen; Kerschensteiner hat dann vorgeschlagen, den deutschen Unterricht, die Wahrung der sprachlichen Anständigkeit, einfach jedem Lehrer in seinem Fach zu übertragen. Es ist bezeichnend, daß ein Lehrer an einer Schule mit beruflichem Hintergrund, Hagmann von der kantonalen Real- und Handelsschule in St. Gallen, sehr anregend davon erzählt[3]), wie er Sachlichkeit und Ehrlichkeit zu erzielen sucht. Er schließt alles aus, was in

1) Der Verf. muß loyal bemerken, daß er für seine Person mit seinen Vorgesetzten und speziell mit dem Ministerium so schlechte Erfahrungen nicht gemacht hat.

2) „Säe." I 89. 3) „Säe." 1906.

der Hauptsache aus Büchern stammt [1]), und läßt seine Schüler über Gegenstände berichten, die sie in einem ihnen zugänglichen Tätigkeitskreis persönlich beobachtet haben; dabei legt er Gewicht auf Zeichnungen, Photographien und sinnfällige Belege aller Art für das Vorgebrachte. Bei einem solchen Verfahren tritt besonders alles Berufliche, in anschaulicher Gestalt, so, wie die lebendigen Menschen es ausüben, in den Gesichtskreis der Schüler: der Bauer und der Bäcker und das Brot, das sie schaffen, die Maschine und der sie baut und der sie bedient und das, was sie liefert, der Soldat und der Geistliche und der Arzt usw., und der Schüler wird mit dem Instinkt der Jugend herausfühlen, welche Lebensarten ihn ansprechen und welche nicht. Wir können die Lebensmöglichkeiten weder praktisch durchprobieren noch theoretisch ernsthaft erforschen, bevor wir unsere Berufswahl treffen; also bleibt gar nichts übrig, als durch Eindrücke, die unsere Empfindung erregen, mit den Dingen Fühlung zu nehmen, d. h. künstlerisch zu verfahren. So läßt sich auch am deutschen Aufsatz bemerken, was Lamprecht 1912 allgemein feststellte, „daß unter dem Einfluß der Kunst die Schätzung der praktischen Berufe zunahm".[2]) Ähnlich sind z. B. im Handarbeitsunterricht der Mädchen künstlerische und praktische Gesichtspunkte miteinander durchgedrungen oder Larisch betonte, daß klare Lesbarkeit der Schrift und gute dekorative Wirkung ein und dasselbe seien.

Die Unterordnung der Schulschriftstellerei unter die sachlichen und ehrlichen Gesichtspunkte Beruf und Berufswahl kann natürlich nur durchgeführt werden, wenn die Schuleinrichtung überhaupt diesen Gesichtspunkten folgt. In einer Berufsschule wird sich leicht herausstellen, wieviel oder wie wenig schriftliche Mitteilungen, Berichte, Gutachten über Vorfälle, Personen, Einrichtungen nötig sind, wie die Schreibart aus der Sache und dem Fall erwächst, und wie künstlerische Eindringlichkeit und begriffliche wissenschaftliche Allgemeinverbindlichkeit in dieser praktischen Schriftstellerei zu vereinigen seien. Auch der mehr anschaulich gefühlte Berufswahlaufsatz, wenn ich so sagen darf, bedürfte bestimmter Einrichtungen, durch die den Schülern der äußere Zugang zur Anschauung auch der nicht öffentlich sich abspielenden Berufe ermöglicht würde. Sind hier also Schwierigkeiten, die der deutsche Unterricht für sich allein nicht lösen kann, so könnte doch schon innerhalb des Be-

1) Etwas anderes ist es, wenn auf unteren Stufen Gedichte und Erzählungen gelernt werden; Dichtung ist sinnlich-mündlich gemeint.

2) „Z. f. d. D." I 386.

stehenden sehr viel geschehen: es könnte das künstlerische Element mehr zu seinem Recht kommen, es könnte der mündliche Umgang zwischen Lehrern und Schülern wie die Lektüre von engherzigen und sachlich ganz unhaltbaren Vorschriften befreit werden, es könnte der Grundsatz durchgehalten werden, daß der Schüler, wenn er nicht bloß nacherzählt, sondern „selbsttätig" („produktiv") spricht oder schreibt, an Rohstoff des wirklichen Lebens zu üben ist, weil nur in diesem Medium Sachlichkeit wie Persönlichkeit, ein wirkliches Auffassen und wirkliches Sichausdrücken gelernt werden können. Weicht nur erst in solchen wesentlichen Punkten eine gewisse selbstgerechte Erstarrung des Bestehenden (wie die Reformer die Sache ansehen), so wird das neue Leben bald dem „Elend des deutschen Unterrichts" [1]) und dem „Schulelend" überhaupt abhelfen.[2]) Darum mag am Schluß dieses Abschnitts ein menschliches Dokument stehen, das ein eindringliches Bild von dem Kampf des Lebens gegen das Schema gibt, worum es sich im Grund auf der ganzen Linie handelt. In der Zeitschrift „Pan", herausgegeben von Alfred Kerr, findet sich folgende Veröffentlichung [3]):

„Ich bin Lehrer an sogenannten höheren Lehranstalten und unterrichte in der deutschen Sprache. Zwar kann ich selbst weder sprechen noch schreiben, aber unter meinen Schülern findet sich bisweilen einer, der Talent dazu hat.

W. B. war 13 bis 13½ Jahr alt, als er die folgenden Miniaturnovelletten und die Satire auf den Schulkameraden verfaßte; die Geschichten sind literaturfrei, die Satire zeigt Bekanntschaft mit dem Don Quixote. Ich wünschte, ich könnte das Leben so künstlerisch auffassen wie dieser Bub; so knapp, klar, reizvoll, abwechslungsreich, so geschlossen und sicher. Ich wünschte auch, daß Bücher mir so lebendig würden.

Meine zahlreichen Herren Schriftsteller, und du unendliches Publikum, das die deutsche Sprache gebraucht — bedenkt: Jahrzehnte lang, und zwar täglich eine Stunde, ergießt sich der deutsche Unterricht über die Herzen und Köpfe. Glaubt ihr, daß das keine Folgen hat? Noch sind die Herzen empfänglich! Noch sind die Köpfe nicht verschlossen! Noch ist die herrliche Jugendzeit!

Schriftsteller und Publikum — ihr wäret weniger erbärmlich, wenn euer deutscher Unterricht weniger erbärmlich gewesen wäre.

---

1) „Vom Elend d. d. U." lautet der Titel einer Abhandlung in den „Süddeutschen Monatsheften" 1911 von dem bekannten Mitherausgeber der Zeitschrift Joseph Hofmiller, der selbst Mittelschullehrer ist.

2) W. Ostwald „Wider das Schulelend".

3) III. Jahrgang 1912 Nr. 13.

Das ist nämlich das Grauenhafte, daß dieser Junge wenige Monate, bevor er bei mir so schreiben konnte, wegen seiner Unfähigkeit im Deutschen durchgefallen ist.

Er ist darüber nicht schwermütig geworden — aber was geht mich dieser glückliche Zufall an! Mich geht das System an. Wäre der Knabe nur durch einen Zufall zu Schaden gekommen, durch die persönliche Torheit eines Lehrers, so würde ich nicht viel Aufsehen von dem Fall machen. Aber der Fall ist typisch. Das habe ich erfahren, indem ich für den Knaben eingetreten bin, und habe es auch sonst schon gewußt.

Ich hoffe, daß B. in der Schule nicht mehr schlecht behandelt wird, wenn er in dieser Zeitschrift gedruckt ist. Als „Pädagoge" bin ich mir natürlich bewußt, daß ich B. auch einer Gefahr aussetze: er kann eingebildet werden.[1]) Aber doch nur, wenn er eine Kartoffelseele hat. Ich hoffe jedoch, er wird ein Mensch; er ergreift, wie er es vor hat, einen praktischen Beruf, lebt ein herzhaftes und feines und gesundes Leben; das ist die Hauptsache, nicht die Druckerschwärze. (Es folgen seine Skizzen.)

1. Eine Schulerinnerung.

„Den Mann muß ich auslachen", sagte mein Freund auf dem Schulwege zu mir, „der hat mich gestern geschlagen".

Ehe ich etwas erwiderte, rief er ihm schon allerhand Namen zu, die ich hier doch kaum erwähnen kann.

Der also beditelte kerte sich um und rante, so schnell er konnte, hinter uns her, kam aber wegen eines künstlichen Fuses, den er hatte, nicht so schnell nach und bald verlor er uns bei einer Straßenecke aus den Augen.

Glühent rot vor Hitze kamen wir in die Schule und waren froh, entkommen zu sein.

Aber oh Schreck, drei Minuten später trat ohne zu klopfen unser Verfolger ins Zimmer, ganz in Schweiß gebadet.

Ohne Entschuldigung an unser erstauntes Fräulein leitete er mit den Worten „die Herrgott Sakrament" seine uns beide niederschmetternte Rede ein.

„Ihr Saubum ihr dreckigen wos mants denn, wenn ih noamal ein dawisch na daschlag ih'n halba". Noch mehr solches bekamen unsere Ohren zu hören und wir waren wie von Stein.

„Ih beste drauf daß die Sakrament prügl' gring," sagte er und ging ohne sich weiter zu empfehlen von Tannen.

---

1) Es kam dem Knaben von der ganzen Veröffentlichung nur der Druck seiner Aufsätze (herausgeschnitten) zu Gesicht.

Wir haben aber keine Schelten oder Schläge bekommen sondern das Fräulein hat recht herzlich gelacht über den Mann.

Als ich nach 2 Jahren einmal mit einem Schulkameraden in das Pumpwerk der Bahn in der Hauptwerkstätte kam, saß dieser Mann als Wärter drunten.

Aber er kannte mich nicht mehr.[1])

2. Eine Bundesgeschichte.

Wir hatten einen Bund gegründet und zwar am Heuboden, denn dort war unser Lokal und Beratungsort in allerhand schwierigen Fällen, dort hatten wir den Plan zu einem großen Apfeldiebstahl entworfen und ausgeführt, dort saßen wir 5=se auch heute wieder, und beratschlagten, wie man das aufdringliche Judenbüblein los werden könnte, das immer zu solchen Taten anregte, aus denen für ihn der größte Gewinn heraussprang. Wir tuschelten lange und endlich hatten wir etwas gefunden, womit wir ihm die Anhänglichkeit, die er heuchelte, vertreiben konnten.

Wir waren trotz des schönen Wetters im Heuboden beschäftigt, über eine Bodenluke Schnüre zu spannen. Endlich waren wir fertig und ein großer Haufen Heu, der auf dem Netze lag, verdeckte die Öffnung. Hierauf wurde der Jude geholt.

Wir führten ihn an das verdeckte Loch und einer sagte mit feierlicher Stimme: „Hüpfe hinein und grabe nach dem Bundesschilde, das darinnen liegt. Wenn ich 3 gezählt habe, dann beginne Dein Werk, doch wisse, wenn du einen Laut von dir gibst, bist du unbrauchbar für uns.“ 1 — 2 — 3! zählte er. Mit einem Sprung war der Jude im Haufen und stieß einen Schrei aus, als ihm der Boden unter den Füßen wich.

Kaum war er unten, so sprangen wir auch nach und sagten zu ihm, du bist unbrauchbar für uns, denn du hast einen Laut von dir gegeben, was dir so streng untersagt war.

So wurden wir das Judenbüblein los; denn wir haben es als es noch nicht gehen wollte mit einem Spanischen heimgetrieben.[2])

3. Der Eberlein.

Heute wollten wir frisch und leicht ohne alles Gebäck einen Ausflug machen im Tauberthal.

1) „Ich hätte dem Schüler IV gegeben“ (d. i. die schlechteste Note) „und eine Stunde Arrest“, urteilte ein hochgestellter Schulmann impulsiv! Und wie unsere überlegten Äußerungen bekanntlich unsere klügsten sind, so sind die impulsiven unsere wahrsten, unsere eigentliche Gesinnung.

2) Zur Moral dieser Geschichten (Antisemitismus des Knaben?) vgl. S. 42.

Rasch zogen wir also in früher Morgenstunde fort, zum Stadttor hinaus. Es war noch empfindlich kalt, denn die Nebel verhüllten die Sonne.

Die Landschaft lag ebenfalls noch im Dunstschleier.

Aber ein leichter Wind vertrieb ihn, und bald erwärmte sie uns und beschien die lachende Landschaft. Die Tauber zu unserer Rechten glänzde in langen roten Streifen und alles schien uns sehr schön.

Aber die Bilder, an denen wir vorbei gingen, verlohren ihren Reiß, das Wasser war nicht mehr so wie am Morgen, denn wir bekamen Hunger u. was für einen.

Und der Hunger wurde stark und wuchs je höher die Sonne stieg. Um ihn zu vertreiben sangen wir Lieder u. mein Magen spielte die Begleitung.

Aber „der gute Kamerad“, „Hinaus in die Ferne“ u. s. w. machen nicht satt; jedoch, ich schäme mich fast, daß ich es sage, wenn wir Brot betteln würden, das konnte den Hunger stielen.

Not kennt kein Gebot, u. wir gingen in eine Mühle, wo wir etwas zu bekommen hofften. Aber der Müller hat uns alle 5 fe hinausgeworfen. Das war aber der Besitzer selbst der Eberlein.

Da durchzuckte mich ein Rachegedanke. Mit einer roten Kreide, die ich in meinem Rockfutter gefunden, schrieb ich an die Türe.

„Der Eber ist ein großes Schwein
die kleinen nennt man Eberlein.“

Dann gingen wir heimwärts. Auf einmal kam ein Mann mit einem Rad hinter uns her, stieg ab und fragte nach dem Weg nach St.

Ich wollte antworten, aber der Mann hatte mich schon beim Gragen und nun will ich weder zurückdenken an das was kam, noch will ich es erzählen. Bloß daß sage ich, daß es ein Bursche des Eberlein war.

4. Der L.

Große Taten wollte der L. vollbringen, die Welt sollte ihn als Vorbild aller Helden betrachten. Siegfried, Herkules St. Georg u. andere Drachentöter u. tapfere Männer sollten bei der Nennung seines Namens in den Hintergrund treten, kurzum er wollte der größte, mutigste stärkste und geachtetste Held aller Zeiten werden.

Er träumte von seinen zukünftigen Ehren wenn er schlief, und wenn er erwachte so holte er einen alten Husarensäbel von dem er sich einbildete, das es das Schwert „Mimung“ sei hinter einem Schranke hervor, u. schlug damit wild um sich. Es stöhrte ihn nicht wenn er eine Lampe traf oder ein Fenster zerbrach. Er verschonte eben nichts wenn

er sich im Fechten übte. Hatte er genug gestochen u. geschlagen so kam die Lanze an die Reihe. Er schwang sie über seinem Kopfe ließ sie kreisen, warf sie, rannte damit auf einen Gegenstand loß u. bohrte die Spitze seines Speeres so tief als möglich hinein.

Nun kam das Barieren mit dem Schilde an die Reihe. Er warf irgend etwas wie z. B. eine Lampe Kafeemühlen Wasserkrüge oder Eier in die Luft u. versuchte sie mit dem Schilte aufzufangen.

Nachdem er alles geübt ging er auf die Straße und probte dort seine Kraft zwar ohne Rüstung aber doch in der Praxis. Diese Übungen machte er alle Tage. Nach einem Monat als er schon ziemlich viel Verwüstung in der Wohnung angerichtet hatte, glaubte er übung genug zu haben, ließ sich in seinen Schild einen großen Glasdiamant setzen lieh sich von dem Hute seiner Mutter einige Federn befestigte sie an seine Sturmhaube u. ging am anderen Morgen als eben die Sonne aufging in voller Rüstung davon. —

Ich habe an den Produkten des jungen Erzählers nichts geändert. Man sieht seine schlechte Orthographie; außerdem hat er die Untugend, bei den Probearbeiten seinen Namen leicht auf die falsche Zeile zu schreiben. Die Subalternen aber finden mit Recht, daß für das Leben subalterne Eigenschaften nötig sind. Vor allem und über alles. —

E. H."

Gegen die Kanzleiarbeit und die tödliche bloße Begrifflichkeit haben alle ursprünglichen Kräfte der Menschennatur in der Schule Not, sich durchzusetzen; wie die Dichtung so auch alles **Handwerk**, auf das der Schreiber herabzusehen pflegt, obgleich er selbst Handarbeit, und zwar mechanisch gewordene, leistet. Persönliche Handfertigkeit ist nicht nur zur künstlerischen Erziehung unentbehrlich, Falt-, Papp-, Flechtarbeiten, Holz- und Metallarbeiten sind Übungen des körperlichen Wollens, das wir nicht während der ganzen langen Schulzeit so zurücksetzen dürfen, wie es bisher geschah. Ist doch derbe Muskelkraft oder Geschick und Vergeistigung der Hand eine Lebensfrage für das ganze Heer der Handarbeiter, die dieser Arbeit nicht entfremdet werden dürfen, weil sie damit der Arbeit überhaupt entfremdet werden, außerdem für Künstler, Techniker, Ärzte, Naturforscher. Darum hat der „Verein für Knabenhandarbeit", begründet von dem Abgeordneten von Schenkendorff, in zwei Jahrzehnten über 1000 Schülerwerkstätten, zunächst ohne Zusammenhang mit der Schule oder nur in loser Berührung mit ihr, geschaffen. Auch Seminardirektor Pabst in Leipzig hat eifrig für dieses Gebiet gewirkt.

Wie schon Kunst und Handwerk die „Verachtung der Sinne in unserer Erziehung“ [1]) zu heilen suchen, so fängt man jetzt unter der Führung der Ärzte überhaupt erst an, die Verbindung von Leib und Seele ernst zu nehmen und einen gesunden, willigen Körper als das halbe Leben und die halbe Erziehung zu verstehen. Alle diejenigen, welche nicht Landarbeit treiben, sollen zu Turnspiel aller Art im Freien den geeigneten Platz sowie die Zeit finden, und sollen durch die Erziehung unverbrüchlich daran gewöhnt werden. Die neuen Lebensverhältnisse in den großen Städten erlaubten nicht mehr, ohne Erziehung, ohne besondere Einrichtungen, dem Instinkt der Jugend selbst das Nötige zu überlassen. Denn Instinkte verkümmern, wenn sie keine Nahrung finden, und das stärkste Bedürfnis der Jugend war in den großen Städten einfach vergessen; all die herrlichen Gelegenheiten freien Spiels und verwegenen Turnens im Dorf und vorm Tor der kleinen Stadt waren eine versunkene Märchenwelt. Wurde doch in der Großstadt überhaupt die kinderlose, also die unproduktive „Familie“, die beliebte Lebensgemeinschaft oder richtiger Mietpartei. Jetzt, mit den Anfängen einer Städte- und Wohnungsreform, begann man auch einzusehen, daß die zwei Stunden Turnen im geschlossenen Raum und die Ausbildung der Muskeln nicht genügten, sondern daß es sich vor allem um Durcharbeitung der inneren Organe, um Zuführung von Luft und Sonne und um Fröhlichkeit für die Nerven handle. Der Gründer des Vereins für Knabenhandarbeit war als Vorstand des Vereins zur Förderung der Jugend- und Volksspiele auch hier der eifrigste Vorkämpfer. Auch unsere Offiziere haben das, was die Ärzte theoretisch forderten, praktisch angegriffen, haben sich freiwillig in den Dienst der Erziehung gestellt und z. B. in München 1911 über 700 Fortbildungsschüler und ca. 250 Mittelschüler Sonntag für Sonntag ins Freie geführt. Wie Hauptmann Graf von Bothmer in der von Dr. Ebner geleiteten bayrischen Zeitschrift für das Realschulwesen 1912 bei aller Höflichkeit und Zurückhaltung bemerken mußte, haben sich die Mittelschulen auch in diesem Punkt nicht ausgezeichnet. „Wirklich freudig wurde die Hand, die wir boten, nur selten ergriffen.“ „Von einer Mitarbeit der Mittelschulen kann leider bis jetzt im Ernste nicht die Rede sein.“ Erst ein Erlaß des Prinzregenten Luitpold, der sich bis ins höchste Alter eine bewunderungswerte Rüstigkeit bewahrt hatte, machte die körperliche

1) „Säe.“, vgl. auch I 145.

Erziehung sozusagen ehrlich.[1]) Ebenso hat der mächtige Schutz des Kaisers dem von Marschall v. d. Goltz begründeten „Jungdeutschlandbund“ starke Verbreitung gegeben. Und war zu befürchten, daß schließlich allerlei äußerliches Wesen, verödende Dressur und ein oberflächlicher, streberhafter und bloß dynastischer Patriotismus sich hier mit der großen Sache der körperlichen Tüchtigung verquickte, so mußte die Schule sich um so herzlicher mit dem „Wandervogel“ befreunden, der, aus der Jugend selbst hervorgegangen, der leiblichen und seelischen Gesundheit ohne Nebenzwecke diente. Aber auch hier haben sich die Lehrer, speziell die akademisch gebildeten, erst von außen zur Teilnahme drängen lassen. Unerwähnt darf nicht bleiben, daß mit dem Wandervogel und ähnlichen Bewegungen sich ein freiwilliger Verzicht der Jugend auf Alkohol und Nikotin verband.[2]) Auch lösen die Leibesübungen für die Jugend die sexuelle Frage am besten. „Aufklärung und Prüderie“, sagt Gurlitt, „lenken beide zu stark das Interesse auf das Geschlechtliche“, das doch „die Kinder eigentlich noch wenig angeht. Und das soll man ihnen überhaupt nicht sagen, man soll es ihnen durch die Tat beweisen. Dadurch nämlich, daß man ihnen die anderen kindlichen Lebenstriebe zu freiester Ausübung überläßt. . . .“ [3]); da die Frage in erster Linie eine körperliche ist, handelt es sich dabei in erster Linie um eine ausgiebige, ablenkende Beschäftigung des Körpers, die ihn mit einer glücklichen Müdigkeit erfüllt und für zufällige und verfrühte Reizungen unempfänglich macht.

Außer der Unentbehrlichkeit für die Gesundheit, wodurch das Turnspiel allein schon voller Lebensernst wird, traten die Leibesübungen sowohl unter künstlerische Gesichtspunkte als unter solche der Willenserziehung. Lichtwark betonte, „daß Musik und Gymnastik eine gemeinsame Wurzel in den von Gesang oder Musik begleiteten Bewegungen des Tanzes und des Reigens haben, und daß diese uralte Verbindung für die Erziehung von sehr hoher und bisher praktisch noch nicht allgemein gewürdigter Bedeutung“ sei [4]), auf dem dritten Kunsterziehungstag zu Hamburg zeigten Vorführungen, die „starken Beifall“ fanden, nur, „wie

1) Doch ist der „Luitpoldtag“ (mit scheußlichen Parademarschverrenkungen der Kinder) nicht ganz im Sinn des Verewigten.

2) Vgl. damit das Elend der früheren Froschverbindungen; Franz C. Müller, Nervenarzt „Über ‚Schülerverbindungen‘“, 5. Aufl. 1896.

3) „Erziehungslehre“ 229.

4) „Säe.“ I.

wenig das Turnen der deutschen Turnerschaft im Dienst der Körperkultur steht": „Akrobaten" am Reck![1]) „Die freie, natürliche Bewegung aber müßte für die Turnlehrer Studienmaterial sein, wie die Kinderzeichnung für die Zeichenlehrer, nicht der Exerzierplatz."[2]) Ebenso fragwürdig waren die Reigen einer weißgekleideten Mädchenschar einer Volksschule, „die Gangübungen im Ordnungskörper als Ausdruck der durch die gesungenen Lieder hervorgerufenen seelischen Erregung empfahlen."[3]) An Stelle dieser Pedantereien und Geziertheiten suchte man zu einer wirklichen „Erziehung zum Tanze"[4]) zu kommen. Spiele und Sport sollten das Niveau unserer Volksfeste heben[5]), und das Bild der griechischen Kultur in der fernsten Ferne ergänzend, ermutigte zu allen solchen Schritten. „Man kann es aussprechen, ohne der geringsten Übertreibung sich schuldig zu machen: Die griechische Kultur ist nicht denkbar ohne die griechische Gymnastik. Diese ist neben der bildenden Kunst eine der am meisten charakteristischen Erscheinungen hellenischer Kultur." So der Archäologe Furtwängler in einem klassischen Aufsatz[6]), aus dem nur folgende Äußerung herausfällt: „Wie schal und traurig erscheint daneben" — neben platonischer Bildung, die Musik und Gymnastik zur Grundlage machte — „das noch immer in unseren Gymnasien herrschende Bildungswesen, das trotz aller Theorie in Wirklichkeit fast nur ein Mästen mit gleichgültigem Wissen erzielt." In der Tat, wie merkwürdig! Schultag um Schultag wurde in zahllosen Gymnasien das große geschichtliche Beispiel der Griechen beschworen. Jetzt verband das unmittelbare, umgebende Leben mit künstlerischen Bestrebungen „hygienische Forderungen, vornehmlich auch in den Formen des geselligen Sports", „der Kultus und die Pflege des menschlichen Körpers ... erwuchs"[7]): ging diese griechische Kombination schon nicht von den Gymnasien aus, so mußte sie doch, hätte man meinen sollen, dort zuerst begriffen und aufgegriffen werden. Aber das geschah nicht.[8]) Die hellenische Selbstverständlichkeit des Nacktturnens übrigens, von dem die Gymnasien ihren Namen haben und für das der „Säemann" eintrat

---

1) „Säe." I 390. 2) „Säe." II 63.
3) „Säe." I 390. 4) „Säe." I 291.
5) „Säe." V 276. 6) „Säe." I 310.
7) Lamprecht „Z. j. d. V." I 386.
8) 1913, auf der Tagung des bayr. Gymnasiallehrervereins zur Feier seines 50jähr. Bestehens meinte der Festredner, „heutzutage sei schon eher zu besorgen, daß man den Leib bevorzugt".

(oder vielmehr für das Turnen in der Badehose), rief auch auf dem Hamburger Tag „lauten Unwillen“ hervor.[1])

Was die Willensbildung angeht, so fand man, daß das Turnen zu ausschließlich den bloßen Zwangsgehorsam geübt habe. Dagegen gestattet das Turn- und das Kampfspiel auch die höheren moralischen Fähigkeiten zu entwickeln, wie rasche Entschlußkraft, freiwillige Unterordnung, Anerkennung der Spielgesetze und des Siegers trotz der Aufregung des Kampfes. Die Frage, ob und inwieweit der Held auf dem Spielplatz sich im Leben bewähre, konnte man dabei auf sich beruhen lassen: da Leib und Seele des Menschen ein Ganzes sind, ist es auf keinen Fall gleichgültig, welche Eigenschaften ihm bei den notwendigen Leibesübungen in Fleisch und Blut übergehen.

Man wollte darüber ja keineswegs die Erziehung des Handelns in den verschiedenen Lebensverhältnissen, den Umgang mit Menschen, die eigentliche Willenserziehung vernachlässigen. „Unsere Schulpraxis“, sagt Lichtwark „pflegt in Deutschland den Willen noch nicht als die zentrale Kraft zu behandeln, die das Leben aufbauen soll.“ „Man hört viel öfters äußern, der Wille müsse gebrochen werden, als daß die Notwendigkeit, ihn zu entwickeln, betont wird.“[2])

Die dringendste Aufgabe war eine Reform der Schuldisziplin. Warum war denn die „Zucht“ so wichtig geworden? Doch weil die Schule so oft Steine statt Brot bot! Schlug die vergewaltigte Natur um sich, saß der Knabe nicht still, dann sah auch der gutmütigste Lehrer sich genötigt, zu brutalisieren, wenn er nicht wollte, daß seine Stunde zum Ventil aller unterdrückten und unerzogenen Kräfte werde. Fielen aber die Zwangsgeistigkeit und die Zwangsbegrifflichkeit hinweg, und begegneten sich die Entwicklungsinstinkte der Kinder besser mit den Lehrplänen, so war es möglich, mehr freiwillige Aufmerksamkeit zu finden. Es handelte sich für die Erziehung zunächst weniger um den Gegensatz von Autorität und Freiheit, freier Persönlichkeit, als um die zweckmäßigste Art, Autorität zu erhalten und zu gewinnen. „Wenn wir den Kindern nur nützen“, sagt Gurlitt[3]), wenn sie „unsere ehrliche Absicht“ merken, „ihnen förderlich zu sein auf ihrem Lebenswege“ (der ein ganz anderer sein kann als der unsere), dann fällt uns auch ihre Liebe zu, dann lernen sie von uns, dann ahmen sie uns nach. Man sage nicht, das Kind wisse nicht, was ihm gut tut: gewiß irrt das Kind, es will vielleicht vom dritten

1) „Säe.“ I 390. 2) „Säe.“ I 367. 3) „Erziehungslehre“ 43.

Stock zum Fenster hinausspringen und in späteren Jahren ähnliche Streiche vollführen, aber der Instinkt für das uns Passende, auf den wir alle letzterdings uns verlassen, muß als Grundkraft des Menschen schon im Kinde tätig sein; gerade, weil der junge Mensch diesen Instinkt hat und zugleich nach Erfahrung, die ihm fehlt, hungert, schließt er sich an einen solchen Erzieher an, welcher ihm diejenigen Erfahrungen verschafft, die ihm je nach seinen individuellen Anlagen individuell verschieden nötig sind. Dieses natürliche und in den Seelen wurzelnde Ansehen, die eigentliche Autorität, kennen wir in der Schule kaum; wir stützen uns nur auf den äußeren Zwang, auf die Disziplin. Das „Polizistenhafte", Unseelsorgerische der Schuldisziplin hat besonders bitter F. W. Foerster gerügt[1]): an Lausbubengeschichten in der Schule, an der argen Kriminalität der Jugendlichen, und auch an der Kriminalität der Erwachsenen sind nach ihm Jugend- und Volkserziehung schwer mitschuldig. Sie sitzen über „Vergehen und Verbrechen" zu „Gericht", „welche aus ihrem eigenen Mangel an Fürsorge" entspringen. Foerster erinnert an die Worte Pestalozzis: „Es ist eine Schande, man läßt alles Unkraut, bis es erstarkt, dann wühlt man mit der öffentlichen Gerechtigkeit unter dem verheerten Volk, wie die wilde Sau im Korn, und meint noch mit dieser Schnorrerarbeit die höchste Weisheit der bürgerlichen Gesetzgebung geleistet zu haben." Oder wie Gurlitt positive Beispiele gibt: „Wenn man den Kindern Gelegenheit gibt, wetteifernd mit Lanzen nach dem Ziel zu werfen, so werden sie gar nicht auf den Gedanken verfallen, Fensterscheiben einzuwerfen" [2]), wenn Kinder stehlen, vor allem Naturalien, so ist die psychologische Beurteilung und Behandlung des „alten Jagd- und Raubtriebs" folgende: „Wir brauchen im späteren Leben, zumal im Kriege, den Wagemut, den der kecke Apfeldieb betätigt, zu sehr ernsten und nützlichen Zwecken. Wieder also handelt es sich nur darum, den starken eingeborenen Kräften das rechte Ziel zu geben. Ich würde also empfehlen, mit den Kindern in weiter freier Natur recht kühne Kriegsspiele zu veranstalten, mit Über-

---

1) Im „Säe." Ausführliche Begründungen und Besserungsvorschläge in „Schule und Charakter" (1908).

2) Aus der „Erziehungslehre", wie sämtliches hier aus Gurlitt Angeführte. Ebenso betont Foerster immer wieder die positive Aufgabe der Moralpädagogik und bemerkt mit Humor: „Mancher Knabe wirft ein Fenster ein, nur weil er dunkel fühlt, ‚Im Anfang war die Tat' — derselbe Knabe würde ebenso eine zerbrochene Laterne reparieren, wenn es mit Mut und Anstrengung verbunden wäre und genügend Geräusch machte".

fallen des feindlichen Lagers und Überlistung der Fouragewagen. Dann hätten sie eine Sättigung ihres Abenteurersinns, und es wäre ein lustiges Spielen, was jetzt oft ein gemeines Verbrechen sein soll." Ich erinnere hier auch an die aus dem „Pan" mitgeteilten Schulaufsätze: die Vertreter einer weniger überlegten, mehr äußerlichen Moral müssen an den Streichen, die dort erzählt werden, ebenso Anstoß nehmen wie daran, daß sie auch noch erzählt werden; daß der Knabe mit dem „großen Apfeldiebstahl" sich brüstet (wie ich die Verurteilung der Geschichten habe lauten hören). Und doch sieht man, wenn man nur unbefangen prüft, daß in den Geschichten des Knaben der feinste Sinn für das Gehörige und Ungehörige waltet und daß der Erzähler auch sich selbst mit seinem Humor nicht verschont; man kann weiter sehen, wie der Knabe, in allem gleich einem echten Dichter, von der beschriebenen Altersstufe sich loslöst, gerade, indem er davon mit soviel geistiger Freiheit (das ist ja Humor) erzählt; und es müßte drittens doch nachdenklich stimmen, daß dieser feinsinnige Knabe sich allerdings wegen des Diebstahls nicht schämt, aber offenbar sehr wegen des Bettelns und wegen der Ohnmacht gegenüber der Roheit des Gegners! Anthes bemerkt einmal, gerade der deutsche Aufsatz sei geeignet, alles das ans Licht zu locken, was sich als Mißverständnis, Vorurteil, Widerspruch in den Seelen verborgen halte und was der Lehrer auf jeden Fall zuerst bemerken muß, wenn er etwas dagegen tun will. Er merkt aber nichts, wenn er von vornherein nur ein konventionelles, korrektes, höfliches Schulgesicht des Schülers sehen will statt dessen wahres Antlitz mit allem Menschlichen und Allzumenschlichen. Gerade so seelische Dinge, wie derjenige deutsche Unterricht, der sich an die Dichter anschließt (und der freiwillig sein müßte wie Musik und künstlerisches Zeichnen [1]), werden durch bloß äußere Disziplin ebenso ruiniert wie durch kanzleiartigen Betrieb. Zwar es fällt den Neuerern so wenig ein, den Wert des äußeren, augenblicklichen, faktischen und praktischen Gehorsams herabzusetzen, als sie die Notwendigkeit einer Schulung in mechanischer Schreibarbeit für Bureau und Kontor leugnen: wer ein Inventar aufnimmt, entschlägt sich mit Fug aller poetischen Regungen, und wer einen Eisenbahnzug zu einem Anschluß zu führen hat, der gehorcht genau der im Fahrplan niedergelegten Vorschrift; mit anderen Worten, es gibt Wirkungen, und zwar in der Summe der Einzelleistungen sehr großartige, die ohne

1) Das Eingeschaltete kann ich nicht belegen.

exakte eigentliche Disziplin gar nicht gedacht werden können. Andererseits suchen die Reformer aber dort, wo es sich in erster Linie nicht um das technische Klappen, sondern um die Seele handelt, auch dieser letzteren ihren Lebensraum zu verschaffen. Ist doch ohne inneres überzeugtes Autoritätsgefühl, das nicht kommandiert und durch keinen stillen Druck erpreßt werden kann, alle Amtsautorität, und wenn sie noch so gesichert schien, schließlich immer noch zusammengebrochen. Der Druck der bloßen Disziplin erzeugt überhitzte Revolutionäre oder äußerlich Gehorchende, die eine stille aber giftige Opposition pflegen; das Ansichhalten dieser letzteren aus Furcht vor materiellen Nachteilen ist keine Selbstbeherrschung, im Gegenteil wird in solchen Seelen „aller Hang zur Selbstzucht ausgerottet“ [1]): ihr Wille ist nicht innerlich in die Gesellschaft eingeordnet, er ist nur brutalisiert — und wartet.

Freilich die Einordnung der Kräfte kann im Ernst nur geschehen, wenn eine Gesellschaft die Schulen und alle daran geknüpften Vorteile mehr der Begabung zugänglich macht als dem Gelde. Nachdem die Geldwirtschaft sich so sehr ausgebildet hat und das Kapital zu größter Macht gelangt ist, muß auch eine bewußte gute Wirtschaft mit dem vorhandenen menschlichen Kräftekapital einsetzen. Es ist fürchterlich, wenn ein schriftstellerisches Genie, wie der schon erwähnte Arbeiter Karl Fischer, sein Leben am Kippkarren verbringt, weil Lehrer und Pastor und Landrat über dem rohen Drill keine Zeit für den Menschen und für die Entdeckung und Pflege von Talenten haben, so daß erst ein sozialdemokratischer Abgeordneter, der warmfühlende ehemalige evangelische Geistliche Paul Göhre, den Greis ans Licht zieht. Von dürftigen und doch so dankenswerten Ansätzen, in dieser Hinsicht etwas zu bessern, berichtet aus Straßburg i. E. Stadtverordneter Dominicus (jetzt Oberbürgermeister von Schöneberg).[2]) Männer wie Dernburg und Posadowsky haben die Besitzenden vor Selbstsucht gewarnt und daran erinnert, daß die starke Hand nicht genügt, um den Pöbel, der sich hinter die soziale Bewegung steckt, zu bekämpfen, sondern daß dazu auch reine Hände gehören; Harden hat in der „Zukunft“ eine soziale Schulpolitik dringend gefordert, und zahlreiche Schulleute, z. B. Cauer, haben dasselbe getan. Es ist sowohl diese soziale Vorbedingung aller Erziehung wie die fachmännische eigentliche Schulreform gemeint, wenn Gurlitt

1) „Säe.“ I 77 (A. Bonus).

2) „Säe.“ III 361, vgl. auch Natorp III 329; zum Ganzen vgl. Natorps „Sozialpädagogik“.

ausspricht, „Ludwig Hatvany“ habe „wohl recht, wenn er klagt, die bürgerliche Gesellschaft sei zu schwach geworden, die notwendige Erziehungsreform zu schaffen“. Auf jeden Fall handelt es sich in der Schulfrage um eine Bewegung, die sehr tief geht; dafür spricht die besondere Beteiligung der Volksschullehrer, also derjenigen Lehrerklasse, die dem Mutterschoß des Volkes am nächsten steht. „Nur eine neue, das ganze Volk ergreifende Reformation soll und kann unsere Wünsche in die Tat umsetzen“, so schließt Gurlitt seine „Erziehungslehre“. So hat auch Berthold Otto ein Buch „Die Reformation der Erziehung“ betitelt.

Im übrigen entspinnt sich über den Inhalt der geforderten Willenserziehung kein unfruchtbares Theoretisieren. Foerster kommt „aus tiefstem künstlerischen Mitgefühl mit allen Kreaturen“, das wirksamer ist als „starre moralische Sätze“ [1]), zu einer mehr hingebenden, aufopfernden, sein Rezensent F. v. Borstel zu einer Auffassung, die „trotz sozialer Grundstimmung in der Richtung des viel getadelten Sichauslebens der Künstler liegt“. In der Tat nützt ja unsere Hingebung nur, wenn wir eine Persönlichkeit hinzugeben haben, und eine Persönlichkeit entwickelt sich nur, indem sie sich hingibt. So sind Egoismus und Altruismus immer notwendig und vorhanden gewesen. Ein Glaube an die Kraft als solche, ganz abgesehen von jeder näheren Bestimmung derselben, erfüllt zahlreiche Äußerungen der Neuerer. Wenn für ein sozial gerechtes, auf Autorität ruhendes Schulwesen gesorgt ist, erscheint Kraft, die bloß zerstört, als ein anormales Ergebnis unglücklicher Vererbung. Zur Vermeidung solcher Fälle hat also die Rassenhygiene der Erziehung vorzuarbeiten, wie die Erziehung überhaupt, auch in nicht pathologischen Fällen, die Vererbungswahrscheinlichkeiten festzustellen und damit zu rechnen hat.

Erziehung im großen Stil, so wie alle diese Bestrebungen sie suchen, hatte einst die Kirche geübt; in einem noch viel höheren Grade als heutzutage hatte sie den Menschen im großen und kleinen seines ganzen Handels und Wandels umfangen. Da sie in ihrer Seelsorge eine tausendjährige pädagogische Erfahrung besitzt und da sie auch heute noch Millionen Menschen praktischen Halt und ästhetische Erquickung bietet, so war ein Zusammengehen mit der modernen Erziehung wohl möglich, denn auch diese legte ja, gegenüber einem einseitigen Rationalismus, jenen beiden Gebieten, dem Ästhetischen und Praktischen, großen Wert bei. Was die moderne Erziehung der Jugend zu geben sucht, eine Umwelt

1) „Säe.“ I 383.

und lebendige Beispiele statt bloßer Belehrung, das kann unter günstigen Umständen der große kirchliche Verein (und seine entwickelte Vereinstätigkeit im einzelnen) bieten.[1])

Trotzdem hat die moderne Erziehung sich hier nicht angeschlossen, wie sie ja auch nicht als eine Reaktion der Kirche gegen den Rationalismus entstanden ist. Die ästhetischen Neigungen der neuen Erziehung gelten einer Kunst, die in keiner Weise aus der Kirche entspringt, und die neue Erziehung zum Handeln denkt an das Zusammenleben der Bürger im Staat, in jenem Staat, der, wie die moderne Kunst, sich von der Kirche, nicht ohne Konflikte, gelöst hat. Dazu kommt, daß die neue Erziehung, bei aller Ablehnung einseitiger Wissenschaftlichkeit, dem christlich-theologischen Weltbild ein solches vorzog, das sich ohne Umdeutung und Gewaltsamkeit mit dem wissenschaftlichen Denken vertrug; wie Kunst und Staat hat sich ja auch dieses Denken, und zwar unter starken Kämpfen, von der Kirche gelöst. Endlich sympathisierte die neue Erziehung nicht undeutlich mit religiösen Regungen, welche außerkirchlich und zum Teil auch außerchristlich waren.

Nun hätten kirchliche und neue Erziehung ja mit leidlichem Ausweichen nebeneinander hergehen können, wenn nicht in Deutschland das Schulwesen in der Hauptsache verstaatlicht wäre, und wenn der Staat nicht in einem besonderen Verhältnis zur Kirche stünde. Obgleich der moderne Staat mit Kunst und Wissenschaft in der gleichen Lage ist, daß er gegenüber der gemeinsamen Mutter, der Kirche, seine Selbständigkeit wahren muß, gewährt er dieser Mutter nicht nur den allgemeinen Schutz der staatlichen Ordnung gegen Kränkung, sondern er stellt ihr seine Machtmittel in außerordentlicher Weise zur Verfügung und sogar dann, wenn die Kirche gegen seine Schwester, die Kultur, sich wendet. Der Zankapfel aber dieses wenig glücklichen Familienlebens zwischen Kirche, Staat und Kultur ist die Schule.

Der unmittelbare Berührungspunkt der drei Mächte ist der Religionsunterricht, den zum Teil weltliche Lehrer zu erteilen haben. Die Neuerer waren nun der Meinung, daß das kirchlich-religiöse Leben eine Weiter-

1) Daß die Kirche noch pädagogisch fruchtbar ist, kann derjenige, der ihr fern steht, bei Fr. W. Foerster lernen. Den Wert der Disziplin im weitesten Sinn, der Herrschaft des Geistes über den Stoff, habe ich nirgends so überzeugend gezeigt gefunden. (Vgl. „Schule und Charakter“; auch „Staatsbürgerliche Erziehung“.) Foerster zitiert (wie K. Muthesius im „Säe.“) Goethes: „Alles, was den Geist befreit, ohne ihm die Herrschaft über sich selbst zu geben, ist verderblich.“

entwickelung dringend nötig habe. Sie sträubten sich gegen Dinge, die ihnen erstarrt und formelhaft, spitzfindig, umgedeutet oder leer erschienen: eine lebendige Religion zeige das Ewige im Zeitlichen der eigenen Zeit, das Zeitliche einer vergangenen Zeit dürfe uns von dieser Hauptsache nicht ablenken. „Man nehme die Geschichten der Bibel als etwas, was weder erklärt noch bewiesen, sondern aufgenommen werden will, und dessen innerer Kraft es überlassen bleiben muß, was es eben an den Gemütern heute noch leistet." [1]) Heute noch! Denn „was verknüpft unser Empfinden mit den Menschen des römischen Reiches, die sich das Apostolikum ... schufen?" „Wo sind die Gefühlsfäden zu dem Hirtenvolk, das aus der Wüste in Canaan eindrang und seine religiöse Erfahrung in mit soviel Grausamkeit und Gaunereien gespickten Heroengeschichten niederlegte?" [2]) Die Lehrer wehrten sich dagegen, die Kinder zum Auswendiglernen solcher Geschichten und Formulierungen zu zwingen. Die ganze Bewegung spielt sich übrigens hauptsächlich im Bereich der evangelischen Kirche ab; ein Bund zur Reform des Religionsunterrichts sucht die Lehrer dabei zu unterstützen.

Da aber auch die evangelische Kirche auf den Satzungen und Bräuchen aus alter Zeit besteht, so schlagen die Reformer vor, der Religionsunterricht solle hauptsächlich das Leben religiöser Menschen erzählen, also Geschichte sein. Es ist ein Kompromiß: die Überlieferung kann auf diese Weise der Jugend menschlich möglichst nahegebracht werden und es kann dies auch durch einen Lehrer geschehen, der selbst nicht in allen Punkten mit dieser Überlieferung übereinstimmt, wenn er nur ein menschlich nachfühlender und nicht verbohrter Mensch ist; andererseits ist aber geschichtliches Wissen von der Religion nicht religiöses Leben und Handeln selbst, weder für die Anhänger eines religiös Neuen noch für die Altgläubigen .— Die Stellung der neuen Erziehung gegenüber der universalen und kolossalen Erziehungsmacht der Vergangenheit, Religion und Kirche, ist, alles in allem, eine Verlegenheitssituation. [3])

Wir haben im Lichte des neuen Schulprogramms noch Geschichte und Naturwissenschaft zu betrachten. Wenn die Gymnasien, wie schon er-

---

1) „Säe." I 334 (A. Bonus). 2) „Säe." III 327.

3) Unübertroffen und unersetzt ist der meisterhafte soziale, sozialpädagogische Aufbau der katholischen Kirche: eine herrschende geistige Aristokratie, die „Geistlichen" und ihre beständige Auffrischung durch ein Aufsteigen der Volkskräfte in die Priesterschaft, dem bis zur monarchischen Spitze keine Schranken gezogen sind.

wähnt, nicht vermocht hatten, das historische Beispiel der Griechen von Leibeskultur und bildender Kunst ins Leben zu führen, als es Zeit dafür war, und als ungelehrte Volksschullehrer sich mit Furtwängler darüber verstanden, so schlossen die Reformer daraus, daß Geschichte jenen Enthusiasmus, den Goethe schätzte, nur erregt, wenn die Begeisterung schon vorhanden ist; Lebensgefühl und Zeitgefühl sind das erste, die Geschichte das zweite. Wird Geschichte, wie in diesem Fall die Antike an den Gymnasien, unfruchtbar, so ist das ein Zeichen, daß sie den ersten Platz eingenommen hat, den sie nicht halten kann noch soll. Die Geschichte soll also im Ganzen der Erziehung zurücktreten: die Bildung des Gefühls, jener Kontakt der Seelen, wegen dessen Paulsen die Geschichte über die Naturwissenschaft stellte, ist vor allem Sache der Kunst.

Die moderne wissenschaftliche Orientierung über Gesetzmäßigkeiten des geschichtlichen Lebens aber konnte nicht so rasch in die Schule eindringen. Denn diese war ja als Ganzes im Befreiungskampf gegen den Aberglauben an leere Worte begriffen, worein sie unter dem unerreichbaren und darum demoralisierenden Erziehungsziel ausschließlicher Wissenschaftlichkeit versunken war. Es war unmöglich, daß sie gleichzeitig einen Fortschritt der Wissenschaft aufnahm, noch dazu einen solchen, den die Wissenschaft selbst sich an den Hochschulen eben erst erkämpfte. Man könnte denken, daß gerade die Anhänger des alten Ideals der Gelehrtenschule, die im Historischen ihr Palladium hat, die neue geschichtswissenschaftliche Errungenschaft lebhaft hätten ergreifen müssen, um sich lebendig zu halten, aber bezeichnenderweise, es geschah dies nicht, die Produktivität lag zur Zeit nicht bei ihnen.

Umgekehrt aber und ebenso bezeichnend für das Stadium des geschichtlichen Normalverlaufs, das wir vor uns haben, fanden gerade die an Kunst und praktischem Handeln orientierten und nicht professionell gelehrten Reformer der Volksschule einen Anschluß an die moderne Geschichtswissenschaft. Indem diese vom Standpunkt lebhaft mittätiger Zeitgenossen aus, von der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart aus, Geschichte treibt, d.h. die Vergangenheit, die immer in die Gegenwart hereinragt, studiert, um sie im gegenwärtigen Leben zweckmäßig zu behandeln, mußten die Reformer davon Gewinn zu ziehen suchen. Denn sie befanden sich ja auf dem Boden der Schule einer besonders starken Überlieferung gegenüber, die sie als produktive Menschen weder bloß hinnehmen noch als Leute von Verstand leugnen konnten: hier zeigte nun die Geschichtswissenschaft im geschichtlichen Normalverlauf und in

den Kulturzeitaltern eine gangbarere Brücke, als womit man sonst Vergangenheit und Gegenwart zu verbinden pflegte; und da es im Schulbereich weithin üblich geworden war, geschichtlichen Sinn mit konservativem Sinn gleichzusetzen, mit dem Hegen und Hüten guten Herkommens, mit der Rücksicht auf die Macht des Eingewohnten, mit der Pietät nur für die Vergangenheit und nicht auch für die Zukunft, so betonten die Neuerer umgekehrt gegenüber allen „geheimrätlichen Friedensschalmeien“ [1]) die ultima ratio der Tat und wollten Übel nicht deshalb mit einem Glorienschein umgeben, weil daraus mit der Zeit chronische Übel geworden waren.

Im einzelnen fand man in der Lehre vom geschichtlichen Normalverlauf unter anderm ausgesprochen, was man selbst zunächst erlebte, den Vortritt der Kunst in der kulturellen Bewegung: nun konnte der, im Schulbereich so anstößige, Ausgang der Reform von der Kunst nicht mehr als Laune oder dgl. hingestellt werden, und diejenigen, welche den Wert des Künstlerischen nicht erlebt hatten und nicht empfanden, konnten mit Gründen des Nachdenkens wenigstens dahin gebracht werden, Empfindung, Anschauung, Einbildungskraft zwar nicht zu besitzen, aber bei anderen als notwendig zu begreifen und zu tolerieren. — Aus solchen Zusammenhängen erklärte es sich also, daß unter den Herausgebern des „Säemann“ Lamprecht zeichnet.

Wie die Reformer selbst von ihrem persönlichem, anschaulichen Lebenskreis, ihrem Beruf aus, zu einem lebendigen, geschichtlichen Denken gelangen, so suchen sie nun auch im Geschichtsunterricht, gegenüber bloß auswendig gelernten leeren Worten, mit der Anschauung besser Ernst zu machen, als dies unter den geltenden Lehrplänen geschehen kann. Es ist nötig, schreibt Kerschensteiner, „daß wir uns mit dem Gedanken vertraut machen, nicht allen Stoff eines großen Wissensgebietes, wenn selbst mit entsprechender Auswahl, gleichmäßig durchzuarbeiten. Wer eine geschichtliche Periode, eine geographische Landschaft, eine Tier- oder Pflanzenklasse... wirklich verarbeitet hat, der hat nicht nur die Kraft, sondern auch die unwiderstehliche Lust gewonnen, andere Zeitperioden“ usw. „zu durchforschen, und wird es tun, wenn ihm später die Verhältnisse solche Aufgaben nahelegen“.[2]) Es ist klar, daß eine so gründliche Stoffbeschränkung auch eine außerordentlich lebhafte Anschaulichkeit der Schilderung ermöglicht; um so mehr, als man die

1) „Säe.“ Wolgast.
2) „Grundfragen der Schulorganisation“, 3. Aufl. S. 37.

Auswahl so treffen wird, wie „die Verhältnisse“ es uns „nahelegen“ —, die Verhältnisse, das ist eben von vornherein unsere anschauliche Welt, die Menschen und Dinge, die wir genau beobachten und die unsere Einbildungskraft beschäftigen, es ist der Beruf (wie bei den Reformern für ihre Person) oder auch die der Berufswahl vorhergehende Auskundschaftung des Lebens. Vollzieht man die notwendige Auswahl aus den ungeheuern, täglich zunehmenden Stoffmassen der Geschichte unter diesem Gesichtspunkt der Lebenssituation des einzelnen und ganzer Gruppen, so ist eine größere Sicherheit gegeben, daß die Gemüter auch wirklich erfaßt werden, und daß die Verbundenheit der Einzelinteressen mit dem großen Ganzen keine allgemeine vage Lehre bleibt, sondern bei jedem eine sehr persönliche Anwendung erfährt. Wird dagegen von allen der gleiche große Stoff verlangt, so geht diese Anschaulichkeit verloren und der Geschichtsunterricht sinkt zum ungefähren Auswendiglernen ungefähr angenommener Tatsachen und dazu memorierter Erklärungen herab, auch beim Lehrer, der sich in einer intellektuell demoralisierenden Weise auf seine Stunde vorbereiten muß. Daß wir die Quantität der Schulergebnisse in maßlos einseitiger Weise auf Kosten der Qualität züchten, dafür sehen die Reformer einen äußeren Beweis in der verbreiteten Halbbildung, die das Volk eitel und haltlos macht, und einen einfachen inneren in der Tatsache, daß der Geschichtsunterricht nicht wie der im Rechnen, in den Sprachen, im Deutschen Aufgaben kennt; erst die Aufgabe aber, die nicht mit dem Gedächtnis allein zu lösen ist, läßt den Schüler selbst tätig werden und prüft das Verständnis wirklich. Solange der Geschichtsunterricht solche Aufgaben nicht hat, solange seine sogenannten positiven Ergebnisse in bloßer papageienhafter Wiedergabe bestehen (von Jahreszahlen oder von Begeisterungsformeln), solange das Individuelle in ihm nicht mehr Spielraum erhält, ebensolange unterliegt dieser Unterricht als sogenanntes Fleißfach mit Recht einer nachsichtigen Geringschätzung.[1])

Dabei sind solche Schritte zur Besserung, die ohne die genannten grundsätzlichen Änderungen geschehen konnten, auf dem Gebiet des Geschichtsunterrichts ebensowenig vernachlässigt worden, als überhaupt in der Schule. Man denke z. B. nur, wie sich die Lehrbücher verändert haben. Machwerke, wie die Literaturgeschichte von Kluge, die in ihrer ungeheuren Verbreitung einen Tiefstand ganzer Lehrergenerationen be-

1) Hübsche Beispiele natürlicher geschichtlicher Belehrung finden sich bei Gurlitt „Der Verkehr mit meinen Kindern“ 1907.

zeugen, verschwinden; aus meiner eigenen Schülerzeit erinnere ich mich eines anderen Beispiels, nämlich, mit welcher Freude ich als Sechzehnjähriger in dem neu eingeführten Lehrbuch von Döberl[1]) las, und wie ich mir, ohne Einfluß von außen, zahlreiche Formulierungen daraus einprägte, weil sie mir so überzeugend zu Sinn sprachen. Das ist nun bald zwei Jahrzehnte her, und es ist, wie gesagt, eine grundsätzliche Reform, die jetzt nicht mehr aufgeschoben sein will.

Übrigens mag doch gerade der Geschichtsunterricht mit besonderen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, seit wir zahlreiche Schulen haben, die nicht mehr als ganze Einrichtungen auf Geschichte ausgehen, wie dies dagegen seinerzeit das alte Gymnasium tat; dort konnte der Lehrer in der Lektüre der alten Schriftsteller, die alles überwog, den Schüler anleiten, Teile, die durch den Unterricht vorbereitet und doch neu waren, selbst auszulegen. Es ist bezeichnend für die geschichtliche Lage des Geschichtsunterrichts, daß eine Zeitschrift für ihn („Vergangenheit und Gegenwart") erst neuerdings gegründet wurde, als andere Fächer solche Organe längst besaßen.

Besser als die Geschichte konnten sich die Naturwissenschaften zu den Zielen der Bewegung stellen. Schon die Reform von 1900 hatte gegen den ausschließlich historischen Charakter des Unterrichts ihnen Bahn gebrochen; ihre Nützlichkeit für zahlreiche praktische Berufe hatte der Agitation die Stoßkraft gegeben. Jetzt betonte man nicht mehr so sehr die grobe äußere Notwendigkeit für bestimmte Berufe als den menschlichen Wert dieser Bildung; es ließ sich nicht leugnen, daß das Beispiel, das die Naturwissenschaften mit einer gesunden, selbstverständlichen Wechselwirkung von Theorie und Praxis gaben, auch auf das geschichtliche Denken, ja auf die ganze Lebenshaltung, einen erfrischenden Einfluß zu üben berufen war. Freilich waren die Naturwissenschaften zuerst dem allgemeinen Schulbetrieb unterworfen worden. Bücher und Formeln wurden auswendig gelernt, oder, einen Schritt weiter, der Lehrer machte sein Demonstrationsexperiment, und der Schüler blieb mit jenem leeren Staunen zurück, das schließlich unbescheiden und unempfänglich zugleich gegen eine Sache macht. Aber eben die Nähe des handelnden Lebens duldet solchen gelehrten Müßiggang nicht lange. Man kämpfte für die Arbeitsschule, für das „Laboratorium in der Schule

1) „Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien", 2. Tl. Ein Lehrbuch, das auf die Kindersprache Rücksicht nimmt, ist das neue von Ebner.

ein Lehr- und Erziehungsprinzip". Hamburg hatte das Beispiel gegeben, und 1908 hat Bayern, das an seinen Industrieschulen — also Fachschulen — Schülerübungen und Werkstättenunterricht gehabt hat, das Prinzip in die neuen Oberrealschulen — allgemein bildende Anstalten — aufgenommen, nachdem die Münchener Volksschulen unter Kerschensteiner vorangegangen sind. Karl Theodor Fischer von der Münchner Technischen Hochschule, der im „Säemann"[1]) und, drei Jahre früher unter Widerspruch, in der „Monatsschrift" für die Sache eingetreten war, war vom bayerischen Ministerium zum Studium der Frage nach England gesandt worden.

Damit haben wir die Bestrebungen beschrieben, die anfangs als Erziehungsziel aufstellen, daß die Jugend mit Hilfe der Kunst lerne, Ziele und Werte zu erfassen, und die dies im Namen einer gesunden Menschlichkeit fordern; in der Tat haben sie dann das vollkommenere Ziel einer Lebensführung aufgestellt, welche von Gemütskräften und vom Verstand gleichmäßig bestimmt wird und im Mittelpunkt den Willen hat. Damit wird für die Erziehung auch der Lebensberuf besonders wichtig, der, abgesehen von Künstlern und Gelehrten, in erster Linie ein Wollen und Wirken ist. „Von alten Zeiten bis auf den heutigen Tag", sagt Gurlitt, ist „eine klare Berufs- und Standesbildung noch immer die vernünftigste und erfolgreichste". „Der Schüler ... ist im Geiste schon längst Offizier und Kapitän, Maschinenbauer und Maler, während er noch zu den Füßen von Lehrern sitzt, die ihm zu diesen Berufen bestenfalls die theoretischen Vorbedingungen geben." Kunst und Wissenschaft sollen nach dem neuen Erziehungsideal zur Willenskraft hinzutreten und den Praktiker vom gemeinen Routinier unterscheiden, aber Wissenschaftlichkeit ist nicht mehr wie bisher das höchste Erziehungsziel.

Es vollzieht sich aber nun diese ganze Entwicklung noch unter einem zweiten bleibenden Gesichtspunkt. Was gefordert wird, weil es menschlich ist und weil es als Menschliches die neue Zeit neu reizt und ergreift, das ist gerade der Charakter der Jugend und ist also ein besonders gut erreichbares Ziel. Es ist der Unterschied von Jugend und Alter, daß die Jugend mehr künstlerisch und praktisch als wissenschaftlich geartet ist. Wir handeln also mit unserer einseitig wissenschaftlichen Erziehung doppelt töricht: erstens verderben wir uns eine gute gleichgewogene

1) „Das Laboratorium in der Schule ein Lehr- und Erziehungsprinzip", 1907 S. 215.

Menschlichkeit, und zweitens betreiben wir auch die wissenschaftliche Erziehung mit einer unvernünftigen Kraftvergeudung. Wir müssen das verschiedene Gewicht, das man den drei Grundrichtungen menschlicher Tätigkeit beilegen kann, zweckmäßigerweise auch nach dem natürlichen Interesse der verschiedenen Altersstufen verteilen. Es ist gründlicher, d. h. es wird eine tiefere Wirkung erreicht, wenn wir den wissenschaftlichen Unterricht eine ausgiebige Zeit lang bloß anregend und noch nicht systematisch gründlich geben. Wir dürfen keine Vorurteile für die ältere und gelehrte Lebensart hegen.

Man kann hierin den Angelpunkt der ganzen beschriebenen Entwicklung der Erziehung sehen, daß sich das neue Zeitalter, die verjüngte Zeit, mit der leibhaftigen Jugend verstand.

„Wir wollen kein Kind zum Künstler machen" sagt Anthes [1]), „aber ich behaupte, jedes Kind ist ein Künstler", und Scharrelmann [2]): „Die Kinder sind von Haus aus Künstler." Und Adolf Hildebrandt, ein Meister, der auch das Wort wägt, bestätigt, daß die Anlagen des Kindes künstlerische sind, während die Schule „kunstfeindlich" ist.[3])

Ebenso wie mit der künstlerischen ist es mit der körperlichen Erziehung; da sitzen fünfzig oder mehr Kinder vor mir, und zwar sind es nicht nur Seelen, sondern fünfzig oder mehr Beinpaare und ebensoviel Armpaare, und diese zweihundert Gliedmaßen sind an Körpern befestigt, die den Instinkt haben, sich unablässig zu rühren. Was tue ich, der Lehrer, da? Sollen sie zwischen Klappsitz und Schreibplatte sich austoben? — Zu einer körperlichen Tätigkeit aber darf ich sie nicht führen. Also halte ich Disziplin, aber ich tue es nur mit Beschämung und mit Kummer. Denn ich weiß, daß der jugendliche Körper, der noch im Wachsen ist. in einem Grad verbesserungsfähig ist wie später nie mehr, und daß darum den Kindern jener Instinkt gegeben ist, dessen hundertfache hilflose Äußerungen ich beobachte, verstehe — und unterdrücke.

Die ganze Richtung der Neuerer, den unmittelbaren und leibhaftigen Verkehr mit Dingen und Menschen allem Abstrakten vorzuziehen, entspricht vortrefflich dem Wesen der Jugend.

„Die Jahre der Kindheit bis zur Pubertät sind in der Regel durch lebendige Aktivität gekennzeichnet. Das Wesen des Menschen um diese Zeit ist Arbeiten, Schaffen, Bewegen, Probieren, Erfahren, Erleben, um ohne Unterlaß im Medium der Wirklichkeit zu lernen. Das ganze rast-

1) „Säe." II 191. 2) „Säe." I 338.
3) Im „Säe." aus dem „Problem der Form".

lose Spielleben des Kindes ist eine direkt von der Natur gewollte Einrichtung, daß die geistigen und körperlichen Kräfte wachsen unter dem Einfluß von lebendigen Erfahrungen aller Art. Namentlich da, wo gesunde Kinder nicht in die Grabesmauern der Großstädte eingepfercht sind, sind sie ganz Initiative. Sie entdecken stets neue Gebiete ihrer Beschäftigungslust, und pflegen sie bis zur Weltvergessenheit." [1]) Knüpft die Schule hier an, so wird es ihr möglich, die wirklichen Kräfte zu entwickeln, anstatt nur Einseitigkeiten und bloße Schuleffekte zu erzielen.

Es ist nur ein aus vielen herausgegriffenes Beispiel der Folgen, welche die allgemeine Begrifflichkeit der Schule hat, wenn der erste Sprachunterricht folgende Schilderung erhält: zunächst wird „das Kind mundtot gemacht", „die Kindersprache gebrochen", das „Mitteilungsbedürfnis erstickt", dann wird „dafür eine Anzahl eingedrillter Wörter, Formeln und Phrasen" gegeben, eine „Scheinsprachfertigkeit", die „nur dann nicht versagt, wenn die Frageklappermühle im Gang ist, aber sich durch völliges Unvermögen kundgibt, wenn das Kind einmal über etwas, das es wirklich ... sachlich durchaus beherrscht, sich aussprechen soll". Ebenso, wie das Kind, wenn es zur Schule kommt ... für fast alle Empfindungen den richtigen Ausdruck besitzt, und dann „schnürt die Schule es in den Schulleseton". So werden die Grundlagen für eine natürliche Entwicklung „zerstört".[2])

Oder wie es allgemein der preußische Schulinspektor Kerp einen Vater ausdrücken läßt: „Der Lehrer ist so zufrieden, aber es kommt mir vor, als ob der Junge trotzdem dümmer geworden wäre." [3]) Der Lehrer aber müht sich weiter, mit Hilfe ausgeklügelter Methoden Dinge, die nicht für die Jugend sind, für sie faßlich zu machen, wobei dann die Wissenschaft und die Jugend gleich schlecht wegkommen. Versteht sich, da man die Kinder nach dem beurteilt, was sie in begrifflichen Worten von solchen Dingen sagen können, daß es „pädagogische Tradition geworden ist, daß man sich die Kinder nicht stumpf genug vorstellen kann". „Also legt der Lehrer in seine Frage die „Richtung" [4]), in der die Antwort zu finden ist, und legt auch „die sprachliche Form" [4]) nahe. So erhält er die gewünschte Antwort, „der Effekt täuscht ihn" [4]), als habe er mit den Schülern etwas erarbeitet.

1) Kerschensteiner „Grundfragen der Schulorganisation" (B. G. Teubner, 3. Aufl. S. 106), im „Säe." 1908.

2) „Säe." I 408. 3) „Säe." II.

4) „Säe." II 86 (Schulrat Kuypers, Düsseldorf).

Das neue jugendliche Bildungsideal und das bessere Verständnis der Jugend sind beständig bedroht, solange die alte Lehrerbildung herrscht. „Lehrer an sich ist wohl überhaupt kein vollberechtigter Beruf", bemerkt Gurlitt; der Lehrer muß eine Sache, muß etwas zu lehren haben, am einfachsten in der Berufsschule einen Beruf. Wie aber ist es in der Zeit vor der Berufswahl? Unsere Volksschullehrer müßten, sagt Gurlitt, „sich Kenntnisse in der Landwirtschaft und alle möglichen Handfertigkeiten, Handwerke und praktische Tüchtigkeiten zu eigen machen. Sie sollten, statt in einem fort Sätze grammatisch zu zerlegen und dunkle Bibelsprüche zu deuten, die Kleinen lieber in den Garten führen, ihnen zeigen, wie man Gemüse zieht, Obstbäume pflanzt, Bienen züchtet, sollten sie über Wind und Wetter, Sonne und Mond, über die Jahreszeiten und ihre Kräfte belehren, auch in Werkstätten gehen, dort als tüchtige Tischler, Zimmerleute, Schlosser wirken. Ein Dorfschullehrer müßte nicht nur der kenntnisreichste, er müßte auch der praktischste, brauchbarste Mann in seinem Dorfe sein. Ein Mann, mit dem sich der Bauer gerne über Feld- und Hausbau, über Straßenanlagen, Kanalisation, Bahnanschluß, Anlage von elektrischen Werken und dergleichen unterhält. Wenn er sich auch selbst seine Möbel bauen und seine Wände selbst mit Bildern und Bilderrahmen schmücken könnte, was für ein Wundermann wäre er dann in den Augen seiner Schüler." Ein Wundermann, gewiß, aber nicht auch ein Dilettant, und gewiß oft genug ein sehr unerfreulicher? Die gerechte Antwort muß lauten, daß hier offenbar eine Gefahr liegt, daß aber der Führer der Kinder vor der Berufswahl dieser Gefahr nur dann erliegen wird, wenn er wirklich ein bloßer Tausendkünstler ist, wenn seine Kenntnisse und Fertigkeiten keinen Gesichtspunkt haben, unter dem sie sich beschränken, sammeln, vertiefen können. Ein solcher Mittelpunkt ist aber in dem Verhältnis des Erziehers zu den Kindern gegeben, in der ganz bestimmten Aufgabe, die er hier zu leisten hat, Anlagen und Neigungen der Jugend zu erkennen und zwischen ihnen und den verschiedenen Arbeitsplätzen und Lebensmöglichkeiten unbefangen zu vermitteln. Man kann sich ohne viel Phantasie eine ebenso großartige als solide Organisation der Berufswahl auf solche Weise verwirklicht denken, eine Organisation, die einem Volk unleugbar eine Menge verworrener und sorgenvoller Kraftvergeudung ersparen würde. Der Dilettantismus des Erziehers aber ist dann nichts anderes als die Weite des Gesichtskreises, die für jeden Menschen ebenso notwendig ist, wie der bestimmte Punkt des

Angreifens und Wirkens. Wenn ein Gelehrter sich vollständig den Ameisen oder Fliegen widmet, wenn ein Arzt nur die Augen und ein anderer nur die Ohren behandelt, wenn ein Techniker, wie ich einmal gelesen habe, sich auf dem Gebiet der Preßluft selbständig zu machen sucht, ein Musiker, wie Lessing nicht ohne Hochmut bemerkt, sein Leben damit zubringt, seinen Atem in ein Holz mit Löchern zu blasen und der Maler zeitlebens an der Ölfarbe klebt, so mag gegenüber diesen Spezialisten und Virtuosen der Erzieher mehr die Weite des Gesichtskreises ausbilden — für seinen Beruf!

Gurlitt hat, ohne den Punkt der Berufswahl der Jugend zu betonen, außer der Vielseitigkeit des Erziehers auch die notwendige Ergänzung dazu, daß Verständnis für die Jugend gefordert und selbst wesentlich gefördert. Ich weiß niemand, der sich so naiv wie er in die Lage der Jugend zu versetzen weiß und mit „schlichtester Billigkeit" uns Erwachsenen nachweist, daß wir in aller Unschuld uns bei der Jugend beständig über Dinge entrüsten, die wir uns selbst in der entsprechenden Lage lächelnd nachsehen, oder die wir bei uns sogar sehr berechtigt und notwendig finden. Mit welcher Naivität z. B. lügen und heucheln Erwachsene, wenn es sich um die ernsten Zwecke und Nöte ihres Daseins, um Fortkommen und Broterwerb handelt, aber auch das Kind hat, wenn man die Sache von ihm aus sieht, seine Not mit dem Leben, besonders, wenn es von den übermächtigen Erwachsenen falsch behandelt wird, und es ist nur der Schlußstein dieser falschen Behandlung, wenn man bei seiner Notlüge die Lüge, bei der Notlüge des Erwachsenen aber die Not betont. Das Kind merkt natürlich sehr bald, daß hier mit zweierlei Maß gemessen wird, es nimmt die unter der Maske der Erziehung verkleidete Heuchelei zu Gemüt, und das Ergebnis ist ein Mehr an Verlogenheit statt ein Weniger.

Eindringliche Bemerkungen solcher Art bei Gurlitt beruhen auf einem grundsätzlich wichtigen neuen Verständnis der Bedeutung der Jugend im Rahmen des gesamten Lebens. „Das Leben ist stets auf der Höhe. Der Mann ist nichts Besseres als das Kind, nur etwas Älteres." Oder wie es im „Säemann" heißt, die Jugend ist nicht „zum Abgewöhnen" [1]) da, und sie ist ebenso „Selbstzweck" [1]) wie ein anderes Alter. Ja, Berthold Otto macht die weittragende Bemerkung, daß man sich „über schwierige Dinge erst dann vollständig klar wird, wenn man sie

1) „Säe." 1906 S. 16.

Kindern vollständig verständlich ausdrücken kann".[1]) Überträgt man diese Auffassung aus dem Bereich der Verstandeskultur, wo sie verhältnismäßig noch am wenigsten gilt, auf den Umgang mit der Jugend überhaupt, so ist es nicht mehr nur der Jugendliche, der vom Erwachsenen, der Naturmensch, der vom Kultivierten, der Primitive, der vom Komplizierten lernt, sondern auch umgekehrt, der Erwachsene gewinnt, indem er einfacher, natürlicher, mit einem Wort jugendlicher wird! Übrigens hat das gesunde Kind den natürlichen Trieb, allmählich zu erwachsen; der Erwachsene verkindere sich in keiner Weise[2]), er gebe sich als der, der er ist: aber es ist eine verderbliche Unvernunft, wenn wir mit der ausdrücklichen Absicht an die Jugend herantreten, sie möglichst rasch und möglichst vollständig in den „Ernst des Lebens" überzuführen.

„Die Kinder sind ein heiteres Geschlecht", sagt Lichtwark in der „deutschen Schule"[3]), und man pflegt ja allgemein vom Glück der Jugend zu reden.[4]) Dabei ist es aber pädagogische Tradition, die Heiterkeit der Jugend mehr als eine gefährliche und verführerische denn als eine segensreiche Gabe anzusehen. Natürlich, denn diese Heiterkeit revoltiert (wie auch der schon besprochene sogenannte böse und verstockte Wille des Kindes) gegen falsche Behandlung. Und so legt man alles Gewicht darauf, daß die Jugend lernen müsse, es sich sauer werden zu lassen, während im Verhältnis zu anderen Lebensaltern es das tatsächliche Recht (ein Pädagoge würde sagen die Pflicht) der Jugend ist, heiterer als jene zu sein: es gehört geradezu zu ihrer besonderen Funktion im Leben, wie einen Schatz körperlicher Gesundheit, so eine unverwüstliche, sonnige, hoffnungsvolle Stimmung des Gemüts fürs Leben zu erwerben. Denn wie der Körper ist auch das Gemüt später nicht mehr im

---

1) „Säe." 1906 S. 150. In verschiedenen Schriften hat Otto diese Kunst geübt.

2) Z. B. rede er mit dem Kind eine kindliche, doch nicht die Kindersprache. „Sprecht immer einige Jahre voraus (sprechen doch Genies in Büchern mit uns Jahrhunderte voraus)", rät J. Paul. Das Unverstandene, dieser mächtige Hebel jeder Geistesentwicklung, muß dem Jugendlichen nur so nah stehn, daß es ihm imponiert und ihn reizt.

3) 1902, 1. Heft.

4) Leute, die nicht konventionell Redensarten nachreden, sondern mit eigenen Augen sehen, wie Gurlitt, weisen daraufhin, daß Kinder, weil sie im Augenblick aufgehen, auch besonders unglücklich sein können, wenn der Augenblick eben Unglück bringt. Ich meine aber doch, daß die meisten Menschen mit Recht irgendwelche Jugendjahre als ihre glücklichste Zeit bezeichnen.

Wachsen und nicht mehr so zugänglich. Übrigens dringen ja Schmerz und Leid, eben weil sie ein Element des Lebens sind, stets reichlich genug auch in die Jugend ein. Man könnte höchstens sagen (um den pädagogischen Trübsinn und die Spitzfindigkeit in ihre Schlupfwinkel zu verfolgen:), gerade weil die Jugend von Natur so fröhlich sei und sich nicht so leicht verstimmen lasse, gerade darum müßten von den unvermeidlichen Anstrengungen und Leiden des Lebens recht viele in der glücklichen Jugendzeit abgemacht und der Mensch so auch gegen den Rest abgehärtet werden.

Daß derartige Gedankengänge nicht von den Reformern ihren Gegnern unterschoben werden, zeigt z. B. die Besprechung des Buches „Mehr Freude an der Schule" von G. Budde in den „bayerischen Blättern für das Gymnasialschulwesen". Der Rezensent, ein Gymnasialdirektor, der auch die jungen Gymnasiallehrer zu erziehen hat, sagt: „Ich . . . glaube, daß bei aller Trefflichkeit der Lehrer und Schuleinrichtungen niemals eine Freude an der Schule erregt werden könne. Tatsache ist, daß alle Bestrebungen bis jetzt erfolglos waren, von Comenius angefangen, der auf dem Titelblatt zu seiner Didaktika die gleiche Absicht wie Budde kundgibt, ‚eine Anweisung zu suchen und zu finden, wie die Schule weniger Lärm, Widerwillen und vergebliche Arbeit, aber mehr Muße, Vergnügen und tüchtigen Fortschritt zeigen könnte'. Eine derartige Einrichtung, wie es die Schule ist, die den Menschen zur Entsagung, zum Kampf gegen sich selbst, zur Unterordnung seines eigenen Willens unter einen höheren zwingt, die ihm Sorgen und Anstrengungen verursacht, diese Einrichtung erweckt nach meiner Überzeugung im Menschen überhaupt nicht das Gefühl der Freude, man muß sich begnügen, wenn keine Mißstimmung laut wird." („laut wird"?) Also die Schule verursacht mehr Sorgen und Anstrengung als das Leben im allgemeinen. Dies muß die Meinung des Rezensenten sein, denn sonst würde er einfach bemerken, daß das irdische Leben überhaupt ein Unglück ist und infolgedessen auch die Schule. Er hebt aber ausdrücklich „eine derartige Einrichtung, wie es die Schule ist" als besonderes Kreuz hervor.

Im Gegensatz zu einer solchen Auffassung, daß die Schule die besondere Aufgabe habe, der Natur der Jugend, ihrer Lebensfreude und ihrem Hoffnungsmut, zuwider zu sein, bemerken die Reformer: erstens ist es gar nicht möglich, die Leiden des späteren Lebens in die Jugend zu verlegen, so wie sich Gegenstände von einem Tisch auf den anderen

legen lassen; diese Leiden sind Entwicklungsprodukte des Lebens selbst. Zweitens die Abhärtung gegen künftige Leiden wird am besten erreicht, indem man vermeidbare Leiden, welche den Lebensmut schwächen, der Jugend erspart, und die unvermeidlichen mit Hilfe dieses Lebensmutes eben als unvermeidliche ertragen lehrt. Anstrengungen aber machen nach der Überzeugung der Reformer Freude, wenn sie in der Richtung der von Gott oder der Natur gegebenen Anlagen sich bewegen. Alles andere erscheint als Ungeheuerlichkeit.

Zu dieser Grundauffassung der Bedeutung der Jugend im Leben kommt bei Gurlitt noch ein Punkt, den er selbst nicht betont, den ich aber herausheben möchte. Ein stehendes Lehrerlamento sind die Klagen über die Flüchtigkeit, die Zerstreutheit, die nicht festzuhaltende Aufmerksamkeit der Jugend. „Wir brauchen aber", bemerkt Gurlitt, „die Flatterhaftigkeit der Kinder, denn wie sollte sich ihr Geist mit den unzähligen Erfahrungen der Umwelt vertraut machen, wenn er sich schon so früh von einzelnen Eindrücken beherrschen ließe." Es handelt sich hier um die „Vorbedingung eines normalen Lebens".[1]) Gurlitt brauchte nur hinzuzufügen, was sich gedanklich unmittelbar anschließt, daß die ganze Berufswahl von der wechselnden Aufmerksamkeit abhängt, um die volle Bedeutung dieses Punktes zu zeigen.

Es sei bereits hier darauf hingewiesen, daß die eigentlich „exakt"-wissenschaftliche Jugendkunde, von deren erstaunlicher Entwicklung im folgenden Kapitel zu berichten sein wird, die intuitiven Einsichten der hier geschilderten Frühzeit nicht voll aufnimmt, sondern abschwächt. So erklärt Ernst Meumann, der führende Verfasser der umfangreichen „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik" (2. Auflage 1911), die wechselnde, instinktiv suchende, unwillkürliche Aufmerksamkeit der Jugend, die nach dem vorhin Gesagten lebensnotwendig ist, wiederholt ausdrücklich für eine „Schwäche".[2]) Hauptsache fürs Leben sei die willkürliche Aufmerksamkeit, mit der wir uns auf eine Sache konzentrieren, auch wenn sie uns nicht mehr willkürlich fesselt.

Aber wenn wir nach der Berufswahl lernen müssen, mit Willen bei der Stange zu bleiben, so ist das etwas anderes als vorher. Wenn der Erwachsene die toten Strecken seines Berufs mit willkürlicher, pflichtgemäßer Aufmerksamkeit bewältigt, so weiß er, daß seine Bemühung sich schließlich wieder lohnt und daß auf jeden Fall ein besseres Feld

1) S. 91. 2) 2. Aufl. I S. 179, 180.

für ihn nicht zu finden ist. Ganz anders die Jugend, und wenn wir das Mittel, durch das sie zu einer rechten Wahl gelangt, für eine Schwäche halten, so behandeln wir sie unvermeidlich falsch. Gewiß, auch der Jugendliche vor dem Beruf wird lernen müssen, daß er nicht jedem augenblicklichen Gelüst folgen darf, so wie er umgekehrt nachher die Fähigkeit behalten soll, neuen Anregungen zu folgen. Aber wenn auch die willkürliche wie die unwillkürliche Aufmerksamkeit beide nie ganz fehlen können, so hat doch jede ihre Zeit: wir stellen als Erwachsene nicht etwa unseren bestimmten Lebenskreis in zweite Linie deshalb, weil dem Erwachsenen die Gefahr droht, im Kreis des Gewohnten träge zu werden, wir überlassen uns als Erwachsene nicht in erster Linie der unwillkürlichen Aufmerksamkeit, um frei und empfänglich für neues Leben zu werden; ebensowenig kann die Jugend wegen der Gefahr, jedem Reiz und jeder Neigung zu erliegen, ihre Lebensaufgabe, den freien, offenen, mannigfachen Blick für die Welt, die unwillkürliche Aufmerksamkeit aufs Leben in zweite Linie stellen. Von einer solchen Erklärung der Jugend aus kann man es also nicht wie Meumann „auffallend" finden, daß die passive, sinnlich angeregte, unwillkürliche „Aufmerksamkeit des Kindes ... eine sehr große Hemmungsenergie entfaltet und in auffallender Weise fast genau die umgekehrten Eigenschaften wie die willkürliche zeigt".[1]) Diese innige Gesammeltheit, welche aber nur kurz dauert und rasch abgelenkt wird[2]) und planlosem Schweifen weicht[3]), bis wieder ein Reiz die Aufmerksamkeit fesselt, eben dies entspricht der Funktion der Jugend im Gesamtleben. „Wer mit dem Leben spielt, kommt nie zurecht, wer sich nicht selbst befiehlt, bleibt immer Knecht", aber es ist der Ernst der Jugend, und sie setzt freudig und hingebend ihre Kraft dabei ein, mit dem Leben in dem Sinne zu „spielen", in dem wir sagen, ein wissenschaftliches Instrument spielt, bevor es sich einstellt. Ein solches feines Instrument ist die Seele vor der Berufswahl.

Ebenso wie zur wechselnden Aufmerksamkeit der Jugend steht Meumann zu ihrer subjektiven Willkür und Phantastik. Diese Willkür ist aber die lebensnotwendige Ergänzung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit. Da letztere die Einheit und Sicherheit der Weltauffassung gefährdet, übertreibt die Natur so lange das Subjektive und die Phantasie, solange eben ein Zusammenhalt der Persönlichkeit durch den realen

1) 1. Aufl. I S. 92. 2) 1. Aufl. S. 89. 3) 1. Aufl. S. 243.

Berufspunkt erst gesucht werden muß. Meumann äußert sich über den Mangel an objektivem Nachdenken bei der Jugend in folgender Weise: wie sehr das Kind „Analogien aus dem engen Kreis seiner Erfahrungen" „in einer durch keine kritische Urteilsfähigkeit gehemmten Form in freigebigster Weise verwendet, um die Lücken der Wahrnehmung, der Erinnerung, der Erfahrung zu füllen", sehen wir „besonders deutlich aus den religiösen Vorstellungen der Kinder. Stanley Hall und ebenso Engelsberger und Ziegler fanden (?), daß die sechs- und siebenjährigen Kinder (!) mit der größten Naivität (!) ihre religiösen Vorstellungen nach ihrem Erfahrungskreis aufbauen".[1]) Das Kind würde aber einfach von den Eindrücken überwältigt, wenn es nicht das, was wir alle tun, nämlich unsere „Vorstellungen" nach unserem „Erfahrungskreis aufbauen", besonders resolut, „mit der größten Naivität" tun würde. Die genaue, kausale Analyse und die dauernde Konzentration auf einen bestimmten, begrenzten Gegenstand, die beide Meumann so sehr am Herzen liegen, müssen in der Zeit vor der Berufswahl um der Orientierungs- und Wählaufgabe willen zurücktreten, ohne deren gute Lösung auch kein weiterer Schritt gut ausfällt.

Ich weiß keinen Beleg, daß Gurlitt oder ein anderer Frühreformer auch die subjektive Willkür und Phantastik so als notwendige Ergänzung der Zerstreutheit erklären, wie ich dies hier getan habe und wie Gurlitt es mit der Zerstreutheit selbst tut; wohl aber haben sie instinktiv und tatsächlich, durch ihre starke Betonung der künstlerischen Erziehung, jene beiden in der früheren Erziehung so verrufenen und nur tadelnd benannten Grundeigenschaften der Jugend anerkannt: denn die Kunst ist es ja, die auch uns Erwachsene darin übt, die unwillkürlichen, neuen, sinnfälligen, lebhaft gefühlten Eindrücke, welche mannigfaltig und noch nicht kausal analysiert, noch nicht ins feste System gebracht sind, aufzufassen und diese Impressionen durch die Phantasie zu jenem Bilde zu verbinden, das uns dem Leben immer wieder interessiert entgegensehen läßt.

Umgekehrt ist es leicht ersichtlich, daß die genaue kausale Analyse und die willkürliche Aufmerksamkeit besonders für die wissenschaftliche Tätigkeit nötig sind: ununterbrochen und unverdrossen, unter dem festgelegten Gesichtspunkt eines vermuteten Gesetzes, gilt es hier möglichst viele Tatsachen darauf zu beobachten, wie weit sie jenes Gesetz bestätigen oder als unzuverlässig erweisen.

1) 1. Aufl. I S. 244; in der 2. Aufl. ebenso.

Wir haben hier also den Fall vor uns, daß Meumann, daß die wissenschaftlich forschende Pädagogik, in der Untersuchung der unwillkürlichen, schweifenden Aufmerksamkeit und der Phantasie der Jugend davon beeinflußt erscheint, daß diese Eigenschaften für den berufsmäßigen Gelehrten um etwas weniger und daß dagegen willkürliche Aufmerksamkeit und kausale Analyse für ihn etwas mehr nötig sind als für die übrigen Menschen: das Ideal der eigenen gelehrten Lebensart trübt, ohne daß es dem (hier naiven) Forscher zum Bewußtsein kommt, seinen Blick für solche Zusammenhänge, welche einen künstlerischen Charakter der Jugenderziehung als zweckmäßig, und zwar nicht etwa für Künstler, sondern für den typischen menschlichen Lebenslauf (für die Berufswahl) erweisen.

Es läßt sich auch noch weiter nachweisen, daß Meumann (immer verglichen mit den Frühreformern) das Künstlerische und Praktische weit hinter das Gelehrte und eben damit das Jugendliche hinter das Ältliche zurücksetzt. So stellt Meumann zwar fest, daß „die Wahrnehmung des Kindes der ästhetischen und praktisch-sympathisch einfühlenden Anschauung des Erwachsenen" „gleicht"; „im Kunstgenuß, in der ästhetischen Naturauffassung und bei der sympathisierenden Hingebung an die Leiden und Freuden unserer Mitmenschen kehren wir im gewissen Maße wieder zu der kindlichen Art der Wahrnehmung zurück". „Vom pädagogischen Standpunkt aus bleibt es aber immer eine Frage, wie weit wir diesem ästhetisch-einfühlenden Charakter der kindlichen Wahrnehmung entgegenkommen dürfen. Das Kind soll nicht auf der Stufe einer naiv beseelenden und personifizierenden Apperzeption stehenbleiben, es muß zu der theoretisch-analysierenden Wahrnehmung des Erwachsenen übergehen, die es allein für die Aufgaben des Lebens tauglich macht." [1]) „Allein?!" Also die theoretisch-analysierende Wahrnehmung tritt nicht etwa zur naiv-beseelenden Auffassung hinzu oder vielleicht auch, daß sie beim Erwachsenen vorwiegt, sondern sie ist überhaupt einzig erwähnenswert, wenn man gegenüber dem Kind den Erwachsenen charakterisieren will. So unwesentlich ist jenes „gewisse Maß", in dem wir doch, nach Meumann, beim künstlerischen und praktisch-sympathisierenden Verhalten zur kindlichen Auffassung zurückkehren. Mit anderen Worten: Kunst und Handeln erscheinen an dieser Stelle bei Meumann als Nebensache in den „Aufgaben des Lebens"

1) 2. Aufl. I S. 333.

gegenüber der theoretisch-analysierenden Wahrnehmung, der speziellen Aufgabe des Forschers und Gelehrten. Für diesen letzteren sorge nach Meumann die Erziehung! Der Künstler und der handelnde Mensch, der ohne „starke praktisch-sympathisierende Hingebung“ an die „Mitmenschen“ nicht denkbar ist[1]), mögen sehen, worauf sie sich stützen, wenn wir Erzieher „an den eigenartigen Charakter der kindlichen Wahrnehmung zwar anknüpfen müssen, aber zugleich diesen allmählich überzuführen haben in den Apperzeptionstypus des Erwachsenen“! Nämlich eben in den theoretisch-analysierenden Typus! Wenn diese Überführung die „eigentliche Aufgabe“[2]), dagegen das Verweilen bei dem „emotionellen“ und „assimilierenden“ jugendlichen Typus ein „Eingehen auf die Schwäche“ ist! Wer im Gegensatz zu dieser Auffassung im Leben der Menschheit die ästhetisch und praktisch-sympathisch einfühlende Anschauung für ebenso unentbehrlich hält, wie die theoretisch-analysierende Wahrnehmung, die „genauere Bekanntschaft mit den Dingen und ihren Eigenschaften“, der wird das Emotionelle, Assimilierende, Sympathisierende in dem Lebensalter, in welchem die Natur darauf hinweist, tiefe Wurzeln schlagen und sich weit ausbreiten lassen. Die Beispiele für die Stellung Meumanns ließen sich noch reichlich vermehren: „Unser abstraktes Denken“, äußert er, „ist hauptsächlich Denken in Worten“, „mit dem Beginn einer höheren geistigen Bildung, bildet sich auch das typische Denken des Erwachsenen in Wortvorstellungen“, das „anschaulich-sachliche Vorstellen wird mehr und mehr zurückgedrängt“; nur „bei bestimmten Gelegenheiten“ tritt das anschauliche, gegenständliche Denken, „wieder relativ rein hervor“, so bei „lebhaft gesteigerter Phantasietätigkeit“, und diese anschauliche Phantasie ist der künstlerischen Begabung eigentümlich.[3]) Auch hier erscheint also wieder die spezifische Eigenschaft des Gelehrten, das abstrakte Denken, als „typisch“ für den Erwachsenen überhaupt. Es ist klar, daß diejenigen Reformer, welche auch das anschaulich-gegenständliche Denken beim Erwachsenen für wesentlich und typisch halten, „die mehr anschauliche als abstrakte“ Phantasie des Kindes nicht in dem Grad überwunden wissen wollen wie Meumann. Oder wenn Meumann die „Aufmerksamkeit aus Vorsatz“[4]) und ihre „Steigerung“ für „das wichtigste Moment aller unmittelbaren Willensbildung“ erklärt, denkt er hier nicht wieder nur an den Ge-

1) Z. B. Bismarck ohne Liebe und Haß!
2) 1. Aufl. S. 158. 3) S. 65, 208, 242, 490.
4) 2. Aufl. I S. 656.

lehrten statt an den homme d'action? Die Willensarbeit des Gelehrten ist angestrengtes Beobachten, der handelnde Mensch aber muß eingreifen, und von seinem Standpunkt aus ist die Übung des Umganges mit Menschen (z. B. in der Selbstregierung der Schüler) nicht weniger wichtig.

So sind es immer wieder gesamtmenschliche Bedürfnisse, die gegen Meumann zu sprechen scheinen; nur wenn man, statt auf diese gesamtmenschlichen Bedürfnisse, vor allem auf die Bedürfnisse des Gelehrten achtet, nur dann stehen „so viele scheinbare Vorzüge der kindlichen Begabung als eine Schwäche"[1]) da, und nur dann ist es nötig, diese Schwächen, wie Meumann fordert, zu heben, während nach der anderen Auffassung, die nicht nur den Gelehrten bedenkt, der Erzieher mit solchen Bemühungen den Schüler nur fürs Leben schädigt. Gewiß können die jugendlichen Eigenschaften zu Schwächen ausarten, natürlich gibt es jugendliche Zerfahrenheit und Phantastik, ebenso wie es ältliche Erstarrung gibt, aber soweit die jugendlichen Eigenschaften für das vorurteilslos betrachtete Menschenleben notwendig und wertvoll sind, sind sie auch als Eigenschaften, nicht als Schwächen anzusprechen und zu behandeln.

Meumanns Werk ist für die Pädagogik als empirische Forschung grundlegend, das ist nicht zu bezweifeln. Es ist aber zu wünschen, daß man sich an die Stärken der Begründer einer Wissenschaft hält, nicht aber ihre individuellen Schwächen als zur Sache gehörig betrachtet. Meumanns Werk müßte daraufhin revidiert werden, ob nicht — wie man vermuten darf — die Ansichten des Verfassers von Jugend und Kindlichkeit und von deren Rolle im Leben auch in allerlei Spezialfragen Irrtümer mit sich bringen. Der Stolz der experimentellen Pädagogik sind mit Recht die sinnreichen Untersuchungsmethoden mittels der Apparate und alles Raffinements, aber wie stutzt man, wenn Meumann[2]) eine Untersuchung beschreibt, wie folgt: „Daß die eigentlich ästhetische Beurteilung dem Kinde noch lange Zeit verschlossen bleibt, habe ich oft festgestellt, indem ich bei kunstgewerblichen Gegenständen fragte: was gefällt dir an diesem Schrank, Spiegel, Stuhl usw., dabei fand ich, daß Kinder in den ersten Schuljahren oft gar nicht auf die ästhetische Formenbildung oder die dekorativen Zutaten achten, sondern auf die Zweckmäßigkeit und die besonders auffallenden Zutaten hinweisen." So Meu-

1) 2. Aufl. I S. 527. 2) 2. Aufl. I S. 607.

mann. Ich glaube nicht, daß das Kind auf das kahle Wort, auf die begriffliche Frage, „was gefällt dir", hin zu einer Äußerung veranlaßt werden kann, die etwas beweist. Meumann kennt natürlich bessere Wege, den Schönheitssinn zu untersuchen, so vor allem das einfache Verfahren, daß man die Versuchsperson zwischen verschiedenen Gegenständen wählen läßt, aber man wird finden, daß eine unzulängliche Untersuchungsweise, wie die erwähnte, doch nicht ganz vereinzelt bei ihm dasteht. Meumann selbst meint, daß der Experimentator immer mit einer „dem Kinde fremden" „Terminologie" zu fragen geneigt ist, wie „Vorstellung" „Reiz" usw. Ja, wenn der Experimentator sich so wenig naiv und ursprünglich in die kindliche Natur versetzen kann, so fehlt ihm das Erste und Notwendigste, und er wird mit allen exakten Untersuchungen nur seine primären Irrtümer sorgfältig entwickeln. Wir danken es ihm auch ganz und gar nicht, wenn er mit Meumann[1]) durch das Experiment die Sprache des Kindes für „innere Erlebnisse bereichern" will, und durch solche „vortreffliche Mittel" überhaupt das Kind, das „naiv" ist und dem die Richtung seiner Aufmerksamkeit auf das eigene Innenleben ungewohnt ist, „förmlich anleiten" will, zu „reflektieren": es ist die von uns bemerkte einseitige Züchtung des reflektierenden Menschen, des Gelehrten. Da diese Züchtung natürlich nur Aussicht auf Erfolg hat, wenn das Kind schon von sich aus in zureichendem Maße begrifflich arbeitet, so führt sie nicht nur dazu, die künstlerisch-praktische Natur des Kindes ihm als Schwäche anzuschreiben, sondern es im übrigen auch schon für begrifflicher zu halten, als es ist. Ist es nicht ein Vorurteil in diesem Sinne, wenn Meumann gegen die alte pestalozzische Formel „von der Anschauung zum Begriff" geltend macht[2]), die frühe kindliche Ausdrucksweise „ein Tier" „ein Ding", in Worten also, die für uns Erwachsene Abstrakta sind, sei Abstraktion? Ist es nicht möglich, daß das Kind aus dem Munde eines Erwachsenen den bloßen Schall des häufig an sein Ohr klingenden Wortes „Ding" aufnimmt, um nun damit nichts anderes auszudrücken als sein Unvermögen, die Dinge schon anschaulich zu unterscheiden? Das Kind stünde also mit dem Gebrauch solcher Abstrakta nicht jenseits der anschaulichen Unterscheidung der Dinge, bei ihrer Verbindung durch allgemeine Begriffe, sondern diesseits der Anschauung, in der Lallperiode, die mit dem nächstgereichten Wort die allgemeine gefühlshafte Ungetrenntheit des Daseins auf dieser Stufe ausdrückt.

1) 2. Aufl. I S. 387. 2) 2. Aufl. I S. 544.

Diese Ausdrucksweise und die Begriffsbildung des Erwachsenen sind also nichts Verwandtes, sondern im Gegenteil das Allerentgegengesetzteste, und es wäre eine Verwirrung der Begriffe, beides gleichzusetzen.[1]) — Das Gefühls- und Willensleben, sowie die Einbildungskraft werden von der experimentell exakten Pädagogik leicht deshalb nicht beachtet, weil das Experiment als solches alle Beteiligten in die Sphäre der Reflexion versetzt (Meumann will es ja in diesem Sinn erzieherisch benützen) und weil in dieser Experimentiersituation die gemüthaften Seelenkräfte bloß latent sind. Das Experiment findet sie nicht vor.

Keine Frage, daß die allzu experimentelle und allzu statistische Jugendkunde und der nicht ganz selten damit verbundene wissenschaftliche Tugendstolz, der sie „uns als die alleinige Basis einer echt wissenschaftlichen Pädagogik aufdrängen" möchte[2]), Gefahr laufen, über dem Arbeiten mit Apparaten und Büchern, die „wirklichen Tatsachen der menschlichen Natur" zu übersehen; Wahrheiten ergeben sich ja überhaupt niemals bloß aus Beobachtungen, durch die wir unsere Intuitionen, unsere Vorurteile kontrollieren und berichtigen, sondern ein ebenso großer Vorteil für das Denken ist die Treffsicherheit dieser Vor-Urteile, ohne die wir in der jederzeit unendlichen Menge möglicher Beobachtungen überhaupt zu keiner Auswahl kämen. Diese unaufhebbaren Grenzen der eigentlichen, der durch Beobachtung kontrollierenden Wissenschaft, und die Gefahr, der sie je und je erliegt, die Treffsicherheit des großen Blicks unter den massenhaften Einzelheiten zu verlieren[3]),

1) Ich kenne Personen, welche das Wort „Ding" bei jeder Gelegenheit gebrauchen, nicht etwa nur für Substantiva, sondern geradezu als Stellvertretung für einen ganzen Satz, den sie aus Gefühlserregung und aus Unvertrautheit mit dem Gegenstand nicht in klaren Worten hervorzubringen vermögen. Sie stoßen dann das Wort „Ding" wie eine Interjektion unter starken körperlichen Begleiterscheinungen (typisch kindlich!) und mit andern halbartikulierten Lauten hervor, bis sich ihnen die Zunge löst: sie drücken sich sodann anschaulich aus und sind überhaupt Personen von kindlicher Artung. Ist nun dieser Gebrauch von „Ding" als Begriffebilden zu bezeichnen?

2) So der Amerikaner W. James in „Psychologie und Erziehung", veröffentlicht 1898, deutsch 1902 S. 106.

3) Eben dies stößt ja Meumann zu. Gerade das einfache „phantasievolle Sichhineinversetzen in das Leben des Kindes", das „mehr instinktiv konstruierende als wissenschaftlich forschende Verfahren", das nach ihm z. B. bei Rousseau nur „bisweilen mehr zufällig das Richtige trifft", ist bei solchen Naturen wenig entwickelt. Warum auch soll dieses Verfahren „mehr zufällig", d. h. unsicherer, unzuverlässiger sein? Wenn die nachdenklichere Forschung temperamentvolle Un-

veranlassen die Frühreformer, „vorläufig“ [1]) die Bilder der Dichter von Jugend und Erziehung der exakten Jugendkunde nicht nur gleichzuordnen, sondern vorzuziehen: Hesse („Unterm Rad“), Karl Borrom. Heinrich („Karl Asenkofer“), E. Strauß („Freund Hein“), Thomas Mann („Buddenbrocks“ „Tristan“), Heinrich Mann („Professor Unrat“), Thoma („Lausbubengeschichten“, „Tante Frieda“) Zweig „Erstes Erlebnis“, — ich nenne nur, was mir gerade einfällt —, alle haben sie, jeder auf seine Weise, unserem Umgang mit der Jugend neuen Reiz und neuen Sinn gegeben; das schönste Drama der naturalistischen Zeit, Halbes „Jugend“ (1893) und das Frühwerk des größten Dichters der folgenden Zeit, „Frühlings-Erwachen“, sind, was ihr Titel sagt; und als Reinhardt in seinen Berliner Kammerspielen 1906 der 1890 gedruckten entzückenden Dichtung Wedekinds ein wunderbares Bühnenleben und allgemeine Verbreitung gab, traf sie auf ein bereits lebhaft entwickeltes Interesse der Zeit an Erziehung und konnte daher stark ins Leben wirken: von der „Zukunft“ bis zur „Woche“ zeigen die Zeitschriften und Zeitungen jenes Jahres eine Flut von Bewunderung, Zustimmung und Widerspruch; auch eine Schrift „Mine-Haha“ oder über die körperliche Erziehung der jungen Mädchen hat Wedekind geschrieben (Mine-Haha = Lachendes Wasser).

Dagegen denkt sich Meumann die Werte und Ziele der Erziehung nicht von Einbildungskraft und Dichtkunst reizvoll geschaffen, sondern von einer wissenschaftlichen Ziellehre oder pädagogischen „Teleologie“ [2]) gesetzt. Nach der Auffassung der Kunstfreunde kann jedoch eine solche Wissenschaft nur die Erfahrungen sichten, die man bisher mit den verschiedenen Werten und Zielen gemacht hat und die wir allerdings bei der Bemühung um neue Ziele, die uns locken, in Rechnung nehmen müssen.

Die Reformer suchen aber überhaupt weder das begeisterte und begeisternde künstlerische Schauen der Erziehungsziele noch die genaue Erforschung der Mittel, womit sie erreicht werden können, einseitig zur Grundlage der Erziehungspraxis zu machen, sondern den tatsächlichen Umgang mit der Jugend; so hat Hagmann vorgeschlagen [3]), die Lehrerbildungsanstalten mit den Waisenhäusern zusammenzulegen. Und wenn

richtigkeiten vermeidet, so ist sie dafür von vornherein lahmer, unentschiedener und darum ablenkbarer auch vom Richtigen als die Intuition. Über Rousseau vgl. im 6. Kapitel.

1) „Säe.“ III 110. 2) 2. Aufl. I 55. 3) „Säe.“ I 99.

E. Weber fordert[1]), daß der künftige Lehrer auf sein praktisches pädagogisches Talent zu prüfen sei, so wird das in der künftigen Schule, die ja auf das Innewerden von Begabungen organisiert ist, sich wie bei allen anderen Berufsarten vollziehen.[2])

III. Hochschule und Wissenschaft.[3])

Die im vorigen Kapitel klargelegten Unterschiede zwischen der vorausgehenden, künstlerisch gerichteten und der mehr wissenschaftlichen Erziehung werden im Aufgang eines künftigen neuen Kulturzeitalters neu zur Geltung kommen. Dagegen tritt im gegenwärtigen Umlauf die ganze künstlerische Erziehung bedeutend zurück: es ist bezeichnend, daß die „Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens" schon 1909 in einer ausführlichen Leipziger Dissertation geschichtlich bearbeitet werden kann, und 1912 muß Pallat im „Säemann" bemerken, daß die Herzenssache der letzten Jahrzehnte weiten Kreisen nicht mehr nahe geht.

Es ist jedoch nicht zu übersehen, worauf wir später ausführlicher kommen, daß die aufkommende wissenschaftliche Untersuchung der Erziehungs**möglichkeiten**, von den schon erwähnten Unterschiedspunkten abgesehen, doch in sehr hohem Maße denjenigen Erziehungs**werten** gewidmet ist, welche die künstlerische Richtung aufgestellt hat,

1) „Säe." I 314.

2) Zur ganzen Frage vgl. das Buch des vortrefflichen Weimarer Seminardirektors K. Muthesius „Die Berufsbildung des Lehrers".

3) Es ist mir schon vor der Veröffentlichung des Buches entgegengehalten worden, ich habe im Vergleich mit der im übrigen geübten Kritik von den Hochschulen ein zu freundliches Bild entworfen. Nun ist ja gewiß die Vorstellung, die der brave Bürger von der Universität hat, etwas sehr Lächerliches: sie ist ihm der garantierte Geist, und wer ihr angehört, braucht sich vor dem braven Bürger nicht mehr viel anzustrengen, seinen Geist wirklich zu beweisen. Aber was kann die Hochschule viel dafür, daß sich der Bürger diese Vorstellung macht? Gewiß erliegen auch manche Hochschullehrer der Suggestion ihrer Stellung und übersehen über der Wissenschaft das Leben und über der Wissenschaft der Kollegen die übrige. Aber man frage sich doch einfach: wo in unserem ganzen Erziehungswesen finden sich prozentmäßig so viel oder mehr Persönlichkeiten als an der Hochschule? Darum habe ich im folgenden es in den Gefühlsuntertönen der Darstellung nicht bedauert, daß die Loslösung der Hochschule vom Allzutheoretischen und Ausschließendwissenschaftlichen sich **langsam** vollzieht. Die Hochschule hat bei der Umbildung des Erziehungswesens am meisten Recht sich Zeit zu lassen.

und daß sie diese Werte als durch die Tatsachen nahegelegte bestätigt und empfiehlt; die Einbildungskraft, mit der die Kunst und die künstlerische Pädagogik die Reize und Werte des Lebens auffassen, erscheint so zugleich als vorahnende abgekürzte Erkenntnis, und das wahre Gefühl und die gefühlte Wahrheit begegnen einander aufs beste; mögen Künstler und Forscher den Unterschied, der besteht, betonen müssen, für den handelnden Menschen ist die lebendige Einheit wichtiger. Nun schließt aber diejenige Zeit, die vorwiegend der tatsächlichen Willenserziehung gehört, an die Zeit der vorwiegenden Idealschaffung unmittelbar an; erst in einem künftigen dritten Teil des geschichtlichen Umlaufes steht die pädagogische Wissenschaft im Vordergrund, jetzt dagegen wirken Kunst, Wissenschaft und Handeln, nur mit einer leisen Überordnung der Praxis, gleichmäßig zusammen; Kerschensteiner, zeitlich früher in die Erziehung eingreifend als Meumann, ist der große Vertreter dieses Mittelstückes geschichtlichen Umlaufes; es ist bezeichnend, daß er die Streitpunkte zwischen künstlerischer und wissenschaftlicher Pädagogik nicht berührt, es ist weder die volle Anerkennung der fraglichen jugendlichen Eigenschaften noch die Mahnung an die Erziehung, sie zu überwinden, in Kerschensteiners Schriften zu finden. Eben mit Hilfe der Zurückstellung des Streitpunktes können die sämtlichen Reformer alle die zahlreichen Punkte, in denen sie übereinstimmen, gegenüber der breiten Masse der Rückständigen verfolgen.

Da die praktische Erziehung sich wie der künstlerischen Richtung, die sich vollendet, so auch der wissenschaftlichen bedient, die sich entwickelt, so haben wir diese kräftigen Anfänge der wissenschaftlichen jetzt (vor der praktischen und Kerschensteiner) zu beschreiben; und da die neue Wissenschaft an den großen Pflegestätten wissenschaftlichen Geistes, den Hochschulen, heimisch zu werden suchte, und von diesen auch die wichtigste Förderung erfuhr, so fragen wir uns zunächst, wie sich Wissenschaft und Hochschule im übrigen zur neuen Erziehung stellten.

Von vornherein ist die besonders sichere und stolze Stellung der Hochschule zu beachten. Während Volks- und Mittelschulen von Theologen und Juristen reglementiert und inspiziert werden, stehen die Hochschulen in stattlicher genossenschaftlicher Selbständigkeit da. Innerliche Stärke gibt ihnen dabei die freie Wissenschaft und ihr zweites Prinzip, der Anschluß an die praktischen Berufe.

Es ist von vornherein nicht zu sehen, wie die Hochschule diese klaren Wege verlassen und an der künstlerischen Bewegung hätte teilnehmen

sollen. Zwar hat K. Lange früh mit den Hamburgern „die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend" (1893) gefordert, aber im ganzen übte gerade das große Hochschulgebiet der Wissenschaft von der Kunst einen Einfluß aus, der der künstlerischen Erziehung entgegengesetzt war.

Der Gedankengang der künstlerischen Erziehung ist uns bekannt: das Nachdenken, wie es in aller Wissenschaft von der Kunst vorwiegen muß, ist dem Vorwalten der Einbildungskraft und des Gefühls, womit die Kunst ihre Funktion erfüllt, uns das Leben anziehend zu machen, entgegengesetzt; Pflege der Wissenschaft von der Kunst führt nicht zur künstlerischen Erfassung des Lebens, sondern zur Erkenntnis der Rolle, welche diese künstlerische Erfassung im Gesamtleben spielt; dieser Erkenntnis, welche der praktischen Kunst- und Kulturpolitik dient, muß daher die Kunst selbst immer vorausgehen, und vor allem ist Kunstpolitik eine Aufgabe verhältnismäßig weniger, die künstlerische Erfassung des Lebens aber eine nicht wegdenkbare menschliche Funktion.

Hat aber nun die Hochschule diesem Gedankengang Rechnung getragen? Hunderte und Tausende suchen in allererster Linie die Kunst als selbständige Lebensmacht und ursprünglichen Lebensquell, suchen sich eine Gefühlsweise zu erringen, um sich damit durch Lust und Leid des Lebens zu finden, und erst sekundär suchen sie dann Belehrung über die Rolle, welche die Kunst, die sie persönlich erlebt haben, in der Welt spielt: alle diese müssen in ihrer jugendlichen Unklarheit durch die ganze imponierende Selbstverständlichkeit des Betriebes in Vorlesung und Seminar unvermeidlich dahin geführt werden, an Nachdenken über die Kunst, also in einer Spezialwissenschaft, die müßig neben ihrem Leben hergeht, zu gewinnen, aber eine lebensnotwendige menschliche Funktion verkümmern zu lassen.

So kommentiert, um ein bestimmtes Beispiel zu geben, in der Cottaschen „Goethe-Jubiläumsausgabe"[1]) C. Burdach, Mitglied der Berliner Akademie, die „Selige Sehnsucht". Es handelt sich dabei nicht um das sachlich Nächstliegende, das poetisch-menschliche Verständnis, das ja, wie wir früher zu zeigen versucht haben, nur aus einer bestimmten sinnfälligen künstlerisch aufgefaßten Situation heraus von Mensch zu Mensch gefördert werden kann[2]), sondern um Geschichte und Biographie. Das Gedicht Goethes umfaßt zirka 160, der Kommentar zirka 3600

1) Bd. V S. 332.

2) Eine poetisch lebendige Auffassung ist es z. B., um die früher gegebenen Beispiele zu vermehren, wenn eine verehrte Frau (nach einer gelegentlichen

Silben. Es ist klar, wenn ein verehrter vorbildlicher Lehrer im germanistischen Seminar einen derartigen Kommentar mitteilt, daß das ganze Gewicht des Interesses und der Arbeit bei allen Beteiligten eben auf solche geisteswissenschaftliche Forschung fällt und nicht auf die künstlerische Auffassung der geisterhaften Goetheschen Worte. Und gewinnt nicht die Wissenschaft selbst, wenn sie, allzu gehätschelt, sei es auf Kosten der Kunst, sei es des Handelns, sich ausbreiten darf, eben mehr an Breite als an Kraft und Charakter?

Diese Gefahr der Wissenschaft ist an dem erwähnten Beispiel der „Seligen Sehnsucht" nicht schwer zu zeigen, und das Ansehen und die Verdienste Burdachs rechtfertigen es, wenn wir kurz darauf eingehen. Das Gedicht lautet:

Sagt es niemand, nur den Weisen,
weil die Menge gleich verhöhnet:
Das Lebend'ge will ich preisen,
das nach Flammentod sich sehnet.

In der Liebesnächte Kühlung,
die dich zeugte, wo du zeugtest,
überfällt dich fremde Fühlung,
wenn die stille Kerze leuchtet.

Nicht mehr bleibest du umfangen,
in der Finsternis Beschattung,
und dich reißet neu Verlangen
auf zu höherer Begattung.

Keine Ferne macht dich schwierig,
kommst geflogen und gebannt,
und zuletzt, des Lichts begierig,
bist du Schmetterling verbrannt.

Und solang' du das nicht hast,
dieses: Stirb und werde!
bist du nur ein trüber Gast
auf der dunklen Erde.

Burdach bemerkt dazu: „Die letzte Strophe bringt ein neues fremdartiges Gedankenelement herbei. Wenn unmittelbar auf das ‚Bist du Schmetterling verbrannt' ein zurückverweisendes ‚das' und dann als Erläuterung ‚dieses Stirb und Werde' folgt, so empfinden wir dies identifizierende Demonstrativum ‚dieses' als einen Sprung, wir vermissen einen Übergang aus der eben dargestellten allegorischen Handlung des Schmetterlingsgleichnisses zu der unerwarteten Interpretation, die uns in eine Tiefe und Weite des Sinnes hineinreißt, die wir jenem Bilde nicht entnehmen konnten." Die „Deutung paßt nicht" zu dem „Bild der ersten vier Strophen". Aber ein „Bild der ersten vier Strophen" gibt es überhaupt nur bei Burdach, nicht in dem Goetheschen Gedicht: in dessen ersten vier Strophen kommt erst auf Zeile 14 das Wort „ge-

Vorlesung des „Zauberlehrlings") mir ein kopfloses und schwächliches Verhalten auf einer Postkarte verweist mit den mahnenden Worten: „Auf zwei Beinen stehe, oben sei ein Kopf"!

flogen" vor und das entscheidende Wort „Schmetterling" erst in der letzten Zeile der vierten Strophe. Und daraus macht Burdach jenes Bild „der ersten vier Strophen" — dem Kreuz seiner Auslegung zuliebe, an das dann der lebendige Leib der Dichtung passen muß, daß ein „Sprung" in eine „unerwartete Tiefe und Weite" stattfinde, daß das Gedicht zwischen zwei Gedanken „schwebe". Ach, das Gedicht schwebt nicht nur, sondern es fliegt, und man muß, um ihm zu folgen, nicht nur springen können, sondern sogar fliegen. — Wie kommt ein großer Gelehrter dazu, das herrliche Gedicht mit solchem Schutt zu überschütten? Er teilt dankenswerte Forschungsergebnisse mit, wonach das Gedicht nacheinander zwei verschiedene Titel geführt und schließlich den ausgleichenden dritten gefunden hat, den es trägt. Aus solchem Wissen um die Entstehung des Gedichtes, sowie aus rhythmischen Abweichungen der letzten Strophe von den ersten vier schöpft Burdach seine Aufstellung von den zwei Hälften des Gedichtes, die er nun für den Leser, durch zahlreiche gelehrte Hinweise auf die sonstige Gedankenwelt Goethes, meint verbinden zu müssen. Danach bestand zwischen den beiden zwar „von vornherein" eine „Brücke", aber eben — sonst müßte Burdach sie ja nicht zeigen — bei Goethe nicht deutlich genug. Aber, man kann es nur wiederholen, in dem wirklich vorliegenden Gedicht bestehen die beiden Hälften gar nicht; auch zu der rhythmischen Schlußabweichung findet sich in der geringeren der dritten Strophe, Burdach selbst erwähnt sie, die „Brücke", der „Übergang". Wozu also alles? Der Leser, der „Gebildete", für den solche Ausgaben ausdrücklich bestimmt sind, muß germanistisch beschäftigt werden. Die Germanisten wollen sich nicht damit begnügen, verlässige Texte herzustellen und einen Zweig der Geschichte zu pflegen, sondern die Wissenschaft macht sich lebendiger Kunst gegenüber — nur die Musik hält sich tapfer — zu wichtig. So ist es die Meinung der Reformer, die in einer Grenzstreitigkeit zwischen Kunst und Wissenschaft eben als Pädagogen die Unparteiischen sind. —

Endlich ist zu dem Verhältnis von Kunst und Hochschule noch zu erwähnen. daß an der Hochschule die Mittelschullehrer ihre Ausbildung erhalten. Wenn letztere sich besonders schwer zugänglich für den Kunsterziehungsgedanken erwiesen und immer wieder gerade das Wesentliche, das eigentlich Künstlerische, daraus entfernten, so ist nicht zu verschweigen, daß die akademische Erziehung dabei mitwirkt.

Dagegen übt die Hochschule einen ausgesprochen segensreichen Einfluß auf die Mittelschule in dem unbestreitbar wissenschaftlichen Be-

reiche aus: war ja Paulsen doch Hochschullehrer; alles Streben nach Bewegungsfreiheit und wissenschaftlicher Arbeitsfreude und Arbeitsschule hat an der Hochschule seine Stütze. Das Problem freilich, die Mittelschule im Hochschulsinn umzubilden und ihr doch einen eigenen Charakter zu belassen oder zu geben, war, wie wir gesehen haben, unlösbar. Das Charakteristische, das zu einem eigenen Charakter nötig ist, fehlte. Die Unterstufe ließ sich der Hochschule überhaupt nicht ähnlich machen, und der Oberstufe fehlte das klar Berufliche. Es ist eine gründliche, aber sachlich in der Linie liegende Lösung der Schwierigkeit, wenn Günther in der Rektoratsrede 1911 an der Münchener Technischen Hochschule vorschlug, die zwei obersten Mittelschuljahre zugunsten der Hochschulbildung zu kappen.

Nicht so weit gehen die „Leitsätze für die Fortbildung der höheren Schulen", auf die sich eine Anzahl Münchener Hochschullehrer und Künstler — kein Mittelschullehrer — einigten, und die sie in einer öffentlichen Versammlung vorlegten.[1]) Das wesentliche daran ist die Forderung „eines Hauptfaches" oder einer „innerlich verbundenen Gruppe von Fächern" für jede Mittelschulgattung; alles andere soll zurücktreten, damit „auf der Mittelschule eine Sache ganz und tief getrieben werden könne und nicht viele halb und oberflächlich". Es ist die fortgesetzte Spaltungstendenz von 1900, und nichts fehlt als der Grundsatz, daß die eine Sache die Berufswissenschaft zu sein habe, um die reformierte Oberstufe der Mittelschule durchaus als einen akademischen Vorkurs erscheinen zu lassen, der dann auch früher oder später im Sinn der Äußerung Günthers sich an die Hochschule auch äußerlich anschließen muß. Nun wählte man aber nicht einfach die Berufswissenschaften, sondern einigte sich auf Mathematik und Naturwissenschaften, englische Kultur, französische Kultur, griechische und römische Kultur als „Grundpfeiler" für vier verschiedene Mittelschulen. Es ist leicht zu sehen, daß dieses Kompromiß zwischen der herkömmlichen Mittelschule, wie sie vor allem auf die verschiedenen Klassen von Philologie gegründet ist, und der Hochschule mit ihrer klaren Rücksicht auf die Berufe wenig Lebenskraft haben kann. Denn es würde dadurch den meisten jungen Leuten der ganze Nachdruck der Berufsarbeit auferlegt auf dem Gebiet der klassischen oder romanischen, germanischen, slawischen usw.

1) Abgedruckt in der „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik", Meumann weist auf die Bedeutsamkeit der Kundgebung hin, X S. 278.

Philologie[1]), während sie gar nicht Gelehrte dieser Gebiete werden wollen. Dagegen verlangt die Hochschule nur, daß die wirkliche Lebenssache „ganz und tief“ getrieben werde. Die vorgeschlagene Einrichtung erscheint also willkürlich: wie soll sie nicht bald in die natürlichere Hochschule übergehen? Oder soll sie vielmehr übergehen?

Die Unterstufe war, wie erwähnt, von vornherein ungeeignet für den Einfluß der Hochschule. E. Mach hat schon 1896 gefordert[2]), daß für die Unterstufe „von jedem Fach genau festgestellt werden“ müsse, „welcher Nutzen sein Studium gewährt und wieviel von demselben für jeden nötig ist“. Mach wünscht für diese Stufe also Vielseitigkeit, und es liegt nahe, daß diese Vielseitigkeit zur Wahl des Berufes dient, den man dann „ganz und tief“ treibt. Aber über die Auswahl aus den Wissenschaften, zu der Mach angeregt hatte, erhob sich jener endlose Streit, von dem der Gang der Entwicklung sich dann abwandte, um dem ganz anderen Bildungsideal zu folgen, das wir im vorigen Kapitel kennen gelernt haben; der Entwicklung typischer menschlicher Grundanlagen, wobei Berufswahl und Beruf als notwendige Bestimmung des Menschen, als volle Hälfte aller Bildung, sich ergaben.

Es ist das Unglück der Mittelschule, daß sie an dieses Ideal keinen Anschluß fand. Sucht sie einen solchen, so führt er immer zur Verwirrung oder zur Auflösung: die Unterstufe, indem sie vielseitig ist und indem sie im gemeinsamen Unterbau für die unterschiedlichen Oberstufen Einheitsschule wird, nähert sich der Volksschule — aber infolge der doch auch aufrechterhaltenen Verbindung mit der Oberstufe kommt sie von dem Ideal der Wissenschaftlichkeit nicht los, ohne doch wieder die dazu gehörige Konzentration auf eine Sache je annehmen zu können; nicht besser geht es der Oberstufe selbst, die den Anschluß an Beruf und Hochschule halb wagt, halb wieder nicht wagt, eben infolge ihrer Verbindung mit der allgemein orientierenden Unterstufe zu einem äußeren Ganzen. Das gibt allen Mittelschuldebatten eine so trostlose Unfruchtbarkeit, ja sogar nicht selten einen Beigeschmack intellektueller Unredlichkeit, daß man es mit Rücksicht auf die Masse der Mittelschullehrer, die wie jede Masse materiell gebunden ist, nicht wagt, den Knoten, den die Lehrplankünstler immer neu schlingen, entschlossen zu durchhauen und der Mittelschule die Existenzfrage zu stellen. — So läßt sich auch

1) Russisch auf der Mittelschule hat kein Geringerer als Karl Krumbacher gefordert.

2) „Populärwissenschaftliche Vorlesungen“, 1. Aufl.

der günstige wissenschaftliche Einfluß der Hochschule auf die Mittelschule nicht betrachten, ohne daß wir nachdrücklich auf die geschichtliche Situation der letzteren geführt werden und auf die Existenzfrage, die für sie daraus hervorgeht.[1])

In nicht geringem Maße hatte die Hochschule in ihrem eigenen Bereich die wissenschaftliche Arbeitsschule zu verbessern. 1909, im Jubiläumsjahr des 500jährigen Bestehens der Universität Leipzig, schrieb Lamprecht: „Es ist heute darüber kein Zweifel mehr, daß der bestehende Lehrbetrieb ... in Vorlesungen zum großen Teil veraltet ist ... und einig ist man sich darüber, daß an seine Stelle der Betrieb ... in den Instituten gesetzt werden muß. Es handelt sich um eine neue Ent-

1) Bei der Lebensschwäche der Mittelschule verwandelt sich auch der wissenschaftliche Einfluß der Hochschule leicht in Unsegen: indem manche Lehrer ihren Beruf in der Pflege eines wissenschaftlichen Sondergebietes oder auch Steckenpferdes suchen. In der schon erwähnten Abhandlung („Blätter f. d. bayrische Gymnasialschulwesen" 1913) hat G. Hofmann überzeugend daran erinnert, daß man die oft so papierne „Produktivität" eines spezialistisch festgelegten wissenschaftlichen Hilfsarbeiters den Mittelschullehrern nicht als Muster vorhalten darf. H. beantwortet die „Frage der Weiterbildung und Berufsauffassung im höheren Lehrerstand" dahin, daß z. B. der Lehrer einer sprachlich-literarischen Bildung erstens seine Autoren lesen und wieder lesen und zweitens lebendig mit seiner Zeit und mit der Jugend seiner Zeit mitleben muß. Dann wird er einerseits wirklich die großen Alten sprechen lassen, anderseits sie aber auch gerade das sagen lassen, was sie uns unter unseren Umständen zu sagen haben. Es kommt mit einem Wort darauf an, daß der Lehrer an seine Autoren glaubt! Ohne Frage ist diese Produktivität, auch wenn sie „nur" mündlich ausgeübt wird, nichts Geringeres als die wissenschaftliche Facharbeit. — Daß die Mittelschule sowohl an Menschlichkeit wie an Wissenschaftlichkeit so unverhältnißmäßig schlecht dasteht, kann freilich durch keinen moralischen Appell an den einzelnen gebessert werden, die Schuld liegt wirklich mehr bei der Einrichtung. Zwischen der Oberflächlichkeit oder auch Überarbeitung einer zwangsweisen Alleswisserei und der entgegengesetzten Zumutung an die Jugend, sich, bei ihrer allgemeinen Bildung, in der reichen Welt auf einen staatlich vorgesehenen Interessengang festzulegen — wie das kraß die Münchener Leitsätze wollen — schwankt die Mittelschule haltlos hin und her, anstatt daß man die Pflicht und den Zwang in einer soliden Berufsschulung und das andere Lebenselement, die Freiheit, in einer vollständig uneingeschränkten Wahl zwischen allen Wissenschaften und Künsten zur Geltung bringt; wobei jeder höchstens dazu gezwungen würde, überhaupt ein Bildungsgebiet, oder wenn er will, natürlich mehrere, zu wählen. Seit 40 Jahren, von Nietzsche bis Kerschensteiner arbeitet die Schulentwicklung, wie das vorliegende Buch zeigt, auf diese einfache Weisheit hin: in der verfahrenen Lage der Mittelschule vergeuden die menschlichsten und gebildetsten Lehrer ihre Kraft.

wickelungsstufe gelehrten Unterrichtes und praktisch-wissenschaftlicher Tätigkeit." [1])

Doch haben veraltete Universitätseinrichtungen nicht entfernt ein Maß von Erbitterung gezeitigt, wie es gegenüber der Mittelschule sich ansammelte. Denn bei der freieren Verfassung der Hochschule bringen Mißstände den einzelnen, Lehrer wie Studenten, nicht so unausweichlich unters Rad. An keiner Schule konnte ein fruchtbares pädagogisches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler in der Mitteilung der Erkenntnis zugleich so ungezwungen wie auch so unbehindert sich einstellen wie an der Hochschule.

Vor allem aber war hier ein Ideal verwirklicht, dem Gurlitt, Anthes und andere Reformer sehnsüchtig nachgehen, wenn sie „Pietät für die Zukunft" verlangen, wenn die Schule die Jugend nicht mehr bloß in die bestehende Kulturübung, sondern auch ins Schaffen neuer Kultur einführen soll. Die Hochschule [2]) teilt nicht nur die „Methoden, Hilfsmittel, Operationen" mit, „die bereits Allgemeingut sind und deren Handhabung jeder bei seinem Eintritt lernen muß", „die Arbeitstechnik", die jeder ausgebildete Fachmann imstande ist, „auf andere zu übertragen" — vielmehr gibt es „darüber hinaus Methoden, Auffassungen, Forschungswege", „die vielleicht das erste Experiment einer bahnbrechenden Forscherpersönlichkeit bedeuten". Und da nun die Entwicklung dieses Neuen ebenso der Zukunft angehört wie die Jugend selbst, da niemand anderer als die Jugend diese Entwicklung besorgen wird, so ist es klar, daß sich die Jugend an diese Schule mit dankbarem Instinkt anschließen wird. Auch wenn man eine Ehre dareinsetzt, nicht pro domo der Hochschule oder irgendeiner Schulgattung zu reden, muß man wahrheitsgemäß feststellen, daß keine Schule in den beiden lebensnotwendigen Äußerungsweisen der Menschlichkeit, in Empfänglichkeit und Produktivität, auch nur annähernd so das erziehende Beispiel gibt wie die Hochschule. War aber die spezifisch wissenschaftliche Schulung infolge einer mehr künstlerisch-intuitiven und willenskräftigen Begabung dem Studenten weniger gemäß, und stieß dazu der veraltete Vorlesungsbetrieb ihn ab, so war er wenigstens nicht in anderweitigem Bildungssuchen durch Zwang gehemmt, mit anderen Worten, er konnte die Vorlesungen „schwänzen".

---

1) In der Münchner „Praxis der Arbeitsschule" I 1 S. 7 aus der „Frankf. Ztg.".
2) E. Spranger „Wandlungen im Wesen der Universität seit hundert Jahren", Leipzig 1913, S. 18.

Die Ausbreitung der Übungen brachte es jetzt aber mit sich, daß den Studierenden eine strengere Anwesenheit zur Pflicht gemacht werden mußte. Es geschah dies ohne alle peinliche und kleinliche Reglementierung, aber darum nicht weniger wirksam. Und damit trat jetzt eine nähere Berührung der Lehrer nicht nur mit ihren eigentlichen „Schülern", künftigen Gelehrten, sondern auch mit allen anderen ein. Und handelte es sich nicht mehr so sehr um ein läßliches Vortragswesen, trat die Wissenschaft mit strengeren Anforderungen an die Jugend heran, so mußten sich damit umgekehrt diejenigen Bestrebungen auf den Plan gerufen fühlen, die an der ausschließlich wissenschaftlichen Erziehung in den Hochschuljahren grundsätzliche Kritik übten. „Es ist eine der segensreichsten Einrichtungen unseres Universitätswesens, daß sie auch denjenigen, dessen Zukunft ausschließlich der Praxis gewidmet sein wird, prinzipiell an die Quellen der Wissenschaft heranzieht und ihn so nötigt, sich in entscheidenden Jahren seines Lebens einmal mit dem Geiste der freien Wahrheitsforschung zu erfüllen." [1]) So hat man den seit hundert Jahren als selbstverständlich geltenden Zustand verteidigt und hat etwa „Stufen" des wissenschaftlichen Unterrichts vorgeschlagen, „die im heutigen Hochschulbetrieb zum Schaden der Sache noch vielfach ungetrennt sind" [1]), Einrichtungen für Staatsexamenskandidaten und daran sich anschließende Einrichtungen für wissenschaftlich höher Strebende. Aber bei aller Schätzung solcher Verbesserungen wurde von manchen die Frage aufgeworfen, die ihnen sehr nahe zu liegen schien, ob es denn wirklich zweckmäßig sei, die Lebensaufgabe der meisten Menschen, unmittelbare Menschenbehandlung, nach der Mittelschule noch einmal ein halbes Jahrzehnt vollständig beiseite zu lassen? Ob nicht auch das Handeln in jenen entscheidenden Jahren zu üben sei? Ob es nicht gerade an der Überleitung der Theorie in die Praxis fehle und nicht gerade dieses Zusammenwirken der Schulung bedürfe? Die Fähigkeit, die Wahrheit zu sehen, und die Liebe zu ihr sollen als lebendiger wirksamer Bestandteil die Tätigkeit des Praktikers durchdringen. Wird dieses Ziel am zweckmäßigsten erreicht, indem man es verschmäht, mit dem natürlichen und ursprünglichen Interesse des handelnden Men-

1) Spranger in der vorhin genannten Schrift S. 18. Vgl. auch Wilhelm v. Humboldt. „Das wesentlich Notwendige ist, daß der junge Mann zwischen der Schule und dem Eintritte ins Leben eine Anzahl von Jahren ausschließend wissenschaftlichem Nachdenken an einem Orte widme, der viele, Lehrer und Lernende, in sich vereinigt." Bei Spranger, „W. v. H. und die Reform des Bildungswesens", 1910 S. 143 u. 208.

schen, eben dem Tun, Fühlung zu nehmen und zu halten?[1]) Ist diese Kardinalfrage der Hochschulpädagogik psychologisch und pädagogisch untersucht und ausgemacht? Ist nicht auf jeden Fall eine übertriebene Zurückhaltung der Hochschule vom praktischen Leben ihrer Schüler durch die Entwicklung gerichtet, welche die Doktorprüfung genommen hat? Durch diesen Höhepunkt und äußeren Abschluß wissenschaftlicher Erziehung sollten die künftigen Praktiker, und in ihnen die künftige Praxis, beeinflußt, eben wissenschaftlich beeinflußt werden. Aber Mommsen, Wilamowitz, Paul, Meumann, Lamprecht u. a. haben über die papierne Dissertationsliteratur geklagt, und Spranger bemerkt[2]): „Es ist a priori klar, daß es so viele Leute von wissenschaftlich selbständiger Arbeitsfähigkeit nicht geben kann und daß" die Promotion „heute vielfach ein gesellschaftliches Ausstattungsstück" ist. Also gerade in dem Punkt, in dem die ausschließend wissenschaftliche Hochschulerziehung der künftigen Praktiker gipfelt, hat die Praxis, und gerade in ihrer oberflächlichsten Gestalt, zum Schaden der Wissenschaft und des Lebens Eingang gefunden. Es ist eben nicht möglich, das wissenschaftliche Denken, das immer nur einen Teil des geistigen Lebensprozesses ausmacht, auf einmal durch- und damit auch abzumachen, so wenig als wir körperlich etwa alle auf Lebenszeit notwendige Nahrung oder alles Eiweiß zu uns nehmen können, um uns dann anderen Lebensprozessen zu widmen: Vergiftung und Widerwillen ist die Folge einer solchen „Nötigung"[3]) des Organismus auch im Geistigen — Ideologie oder gerade erst recht bloße Routine, die den Geist verachtet, weil sie ihn zu kennen meint. In dieser Richtung gehen die Bedenken, die man von Männern des handelnden Lebens häufig hören kann. Man muß diesen Bedenken im Geiste freier Wahrheitsforschung ins Gesicht sehen, auch wenn man dem Bestehenden dankbar ist und an ihm hängt.[4])

Alles in allem zeigten die Hochschulen wenig Neigung, den gelehrten

---

1) Von unsern regierenden Ständen haben nur die Offiziere aus naheliegenden Gründen sich frei vom Allzutheoretischen gehalten.

2) „Wandlungen" S. 37. 3) Vgl. Spranger S. 76 dieser Schrift.

4) Auch hier mögen die „denkwürdigen" bei Lamprecht („D. G." IX S. 96) zitierten Worte stehen, mit denen Renan die deutschen Universitäten charakterisiert: „L'Allemagne a tiré des Universités, ailleurs aveugles et obstinées, le mouvement intellectuel le plus riche, le plus flexible, le plus varié, dont l'histoire de l'esprit humain ait gardé le souvenir." So hat auch Taine gedacht („Entstehung des modernen Frankreich" III, deutsch S. 180), und wer nicht, dem die Wissenschaft und ihre Lebensluft, die Freiheit, das Höchste ist!

Charakter aufzugeben und sich in hohe Schulen einer Wechselwirkung von Theorie und Praxis zu wandeln. Nur in Neugründungen, wie den Hochschulen für kommunale und soziale Praxis in Köln und Düsseldorf oder auch der Universität Frankfurt, konnte sich das Neue äußern. Doch machte sich auch an den alten Hochschulen bei Lehrern und Studenten ein ausgesprochener Wille zu neuem lebhafteren Kontakt mit dem umgebenden Leben bemerkbar. Immer zahlreicher entzogen sich die Studenten der Atmosphäre von Kneipendunst und Bücherstaub. Neben die alten, zum großen Teil erstarrten Korporationen traten neue mit den verschiedensten aus der lebendigen Kultur geschöpften, nicht zuletzt sozialen Zwecken. In Leipzig entstand unter dem Rektorat Lamprechts nach dessen Zeugnis die „erste wirkliche Studentenverfassung auf deutschen Universitäten".[1]) Doch ist es nicht diese oder jene einzelne Neuerung, in der der Wert des Neuen gesucht werden müßte. Es ist ein neuer Geist der Jugend, der sich Lebensformen, jugendliche Lebensformen, sucht. Auf dem Göttinger Bundestage der Akademischen Freischar wurde von einem Vertreter des deutschen Bundes abstinenter Studenten der Gedanke vorgebracht, alle die Jugendverbände, welche auf verschiedenen Wegen eine Erneuerung des Lebens suchen, sollten eine gemeinsame Feier der Ereignisse von 1813 veranstalten: im Gegensatz zu den üblichen Feiern, welche sich in einer billigen ruhmredigen Rückschau gefielen, sollte dabei mehr die Verpflichtung für die Zukunft in den Vordergrund treten. Bei dieser Gelegenheit sollten dann die Verbände einander näher treten. Der Gedanke kam im Oktober 1913 auf dem Hohen Meißner zur Ausführung. Der Teilnehmer Ed. Avenarius berichtet über diesen „Freien deutschen Jugendtag"[2]), indem er auch scheinbar nebensächliche Äußerlichkeiten würdigt: „Daß man in einer Zeit der fortwährenden Luxussteigerung zur Einfachheit, zur Natürlichkeit kam und ihrer mit höchstem Frohsinn genoß . . . daß nach dreitägigem Treiben von rund zweitausend Menschen auf den Festwiesen kein Blatt Papier herumlag, daß nirgends ein Fleck beschmutzt und nichts an Busch und Baum beschädigt war, daß bei der unvergleichlichen Fröhlichkeit nie ein Gekreisch, nie auch nur ein Geschrei zu hören war, daß keiner

1) Dehning „Das erste deutsche Studentenparlament", „Säe." 1912 S. 79.

2) Im „Kunstwart", 2. Novemberheft. Zu einer gerechten Auseinandersetzung zwischen Alter und Jugend und über die Rolle der Schule dabei vgl. Hierl „Gespräch aus der pädagogischen Provinz" (in „Der Neue Merkur", München 1914, Georg Müller).

je die Zucht über sich verlor", verstand sich von selbst. „Du mochtest an irgendein Grüpplein treten und konntest gewiß sein auch geistige Interessen zu finden, wie ja beispielsweise die Wandervögel auch zum Miterleben der Heimat in Kunst und Geschichte erziehen. Auch das verstand sich alles von selbst. Ebenso wie die Fürsorge der Älteren für die Jüngeren, wie bei freiestem Kameradenverkehr die Achtung vor dem anderen Geschlecht, wie das Sich-Ein- und Unterordnen des einzelnen ins Ganze. Daß es Ausnahmen geben mag, bezweifle ich keinen Augenblick, obgleich ich fünf Tage dort und drumherum keine gesehen habe. Gibt es bei der streng überwachten Erziehung ... keine Ausnahmen? Nichts zu wollen, meine Altersgenossen: hier ist eine Jugend, die sich mit selbstgewählten Führern selber zur Disziplin und damit zur Freiheit nicht nur zu erziehen vorgibt, sondern tatsächlich schon erzieht." Es ist für den, der in den zugleich zucht- und freudearmen 80er oder 90er Jahren jung gewesen ist, wie ein Traum. In ähnlicher Weise wie Avenarius äußert sich ein Dichter wie Eulenberg, ein Hochschullehrer wie Natorp, die Erzieher Gurlitt und Kerschensteiner.[1]) Auch Männer von den äußersten Rechten haben dem Jugendtag, gegenüber Verleumdungen, Gerechtigkeit widerfahren lassen. Die „Emanzipation der Kinder", zu der Lily Braun in einer „Rede an die Schuljugend" aufgerufen hat, ist natürlich eine Utopie, solange die Jugend unbewußt, d. h. jung ist. Aber mit einer tiefen Freude mußte es Gurlitt und die Vorkämpfer des eigenen Wertes der Jugend erfüllen, daß diese Jugend den Protest, „gegen die ererbte Erziehungspraxis in Schule und Haus und gegen eine krankhaft gewordene Großstadtkultur, die sich vereint gegen die gesunden Instinkte und die wahren Lebensbedürfnisse der Jugend verschworen zu haben schienen", so positiv, so naiv, jugendlich, anspruchslos vollzog, wie das z. B. der Wandervogel zeigte. Und ohne mißverstanden zu werden, konnte Gurlitt jetzt den vereinigten Kräften, den Hochschulstudierenden und der älteren Mittelschuljugend, die „Eroberung der Schule" als Ziel zeigen. Dabei mochte gegenüber einer Berührung, einem Zusammengehen mit der Schule der „Jungwandervogel", die Sezession des Wandervogels, trotzig auf den „selbsterzieherischen Kräften der Jugend" bestehen: alle Erziehung ist eitel, die etwas anderes will, als diesen Kräften die Hand reichen. Aber wenn der Jungwandervogel grollte, daß „weit über die Hälfte der deutschen Wandervögel-Ortsgruppen von Oberlehrern und Lehrern geleitet" werden[2]) und erklärte:

1) In der Festschrift „Freideutsche Jugend", Diederichs. 2) „Festschrift" S. 10.

„Dazu hat die Jugend sich den Wandervogel nicht geschaffen“ [1]), so findet sich in derselben Erklärung doch auch die bedauernde Bemerkung, daß die Lehrerschaft nur geschoben, nicht frei und freudig teilgenommen hat. Schwindet die Berechtigung eines solchen Mißtrauens und dieses selbst, so stellt sich auch der pädagogische Eros zwischen Alter und Jugend ein.

Nicht so rückhaltlos wie die Jugend konnten die beruflich von vornherein ausschließlicher an die Wissenschaft gebundenen Hochschullehrer sich dem Neuen hingeben. Ihre Sache war es, das Beste, was sie zu geben hatten, die Wissenschaft, auch solchen Volkskreisen zugänglich zu machen, denen ein eigentliches wissenschaftliches Studium versagt war: es entstanden die Volkshochschulkurse und ähnliche Bestrebungen. (So besteht der Münchener Volkshochschulverein seit 1896; nach einer neuesten Zeitungsnachricht ist in München auch eine aktive Teilnahme nicht berufsmäßig Studierender an der Wissenschaft in Übungen geplant.) Es ist klar, daß bei einer stärkeren Verbreitung solcher Veranstaltungen auch ein Einfluß des Empfängers auf den Geber nicht ausbleiben konnte. Verschwanden die Dozenten nicht, wie Kerschensteiner einmal klagt, nach Vortrag oder Demonstration wie Götter in den Wolken, suchten sie mit Leuten, die mitten in praktischen Berufen standen, wirklich Fühlung zu nehmen, so mußte das sowohl auf die unmittelbare Hochschularbeit mit den berufsmäßigen Studenten, gleichfalls zumeist künftigen handelnden Menschen, einwirken, als auch allgemein die Hochschule an einem kräftigeren geistigen Blutumlauf im ganzen Volkskörper beteiligen, zum Gewinn auch für die Hochschule selbst. Dabei konnte diese gegenüber charakterlosen Mischmaschbestrebungen wohl auf der notwendigen reinlichen Scheidung der Aufgaben bestehen und es ablehnen, unmittelbar alle möglichen Dienste leisten zu sollen. „Es erscheint gefährlich,“ urteilt Lamprecht 1902 [2]), „die Volksbildungsbestrebungen allzu eng mit der sonstigen Schulpolitik, insbesondere der Hochschulpolitik, zu verquicken.“ „Bei den Hochschulen tritt das eigentliche Bildungsmotiv tatsächlich zurück gegenüber den unendlich verzweigten Aufgaben einer bloßen Lehre und Förderung der Wissenschaft.“ Ebenso setzt er 1910 Hochschulleben und wissenschaftliches Leben wesentlich gleich.[3]) Auch

1) Vgl. auch Blüher „Der Wandervogel, die Geschichte einer Jugendbewegung“, 3 Teile.

2) „Z. f. d. V.“ II 2 S. 408 Anm.

3) In der „Rektoratsrede“ S. 26.

Spranger konstatiert, daß an der Universität die Heranbildung von Spezialisten in innerlich nicht mehr viel verbundenen Spezialschulen „tatsächlich vielfach bereits eingetreten ist“[1]), und weist auf die Gefahren von Volksbildungsbestrebungen im Anschluß an die Universität hin, bei denen „alle Vorbedingungen für ein eigentliches Lernen fehlen“.[2]) Beachten wir übrigens, daß Lamprecht doch nur eine „allzu enge“ Verquickung verwirft: es handelt sich darum, der eigentlichen Wissenschaft, demjenigen Wissen, das zunächst, wie alles Führende, bei wenigen ist, eine Pflegestätte, wie sie an den Hochschulen gegeben ist, zu bewahren. Werden aber durch die neu aufkommenden Forschungsinstitute die äußeren Bedürfnisse der höchsten Wissenschaft befriedigt, so müssen diese Institute zwar im Interesse der Gesundheit des geistigen Lebens mit den bisherigen Hochschulen und allem Lehren und Lernen Fühlung halten, und sie werden sich so bald nicht in einer für den Außenstehenden auch nur merklichen Weise von den Hochschulen lösen, es liegt aber in der Natur einer Neugründung, die bestimmten Bedürfnissen entspringt, daß sie ihren eigenen Charakter doch ebensosehr ausprägt und loslöst als anpaßt. Und eben damit ist es den Hochschulen näher gelegt, ihre Stärke eben nicht mehr in der reinen Wissenschaft, sondern in jenen Tendenzen zu suchen, die wir vorher besprochen haben, in der Wechselwirkung zwischen Denken und Tun und der Schulung darin und in einer größeren Volkstümlichkeit im besten Sinne, wie eine solche ja ebenfalls zu kräftigerer naiver Einheit von Denken und Tun führt. — Doch es handelt sich, wie schon gesagt, hier um Ansätze, deren Charakter zwar klar, aber noch nicht stark entwickelt ist; auf keinen Fall denken die Hochschulen daran, das Bestehende leichtfertig preiszugeben.[3])

Die Frage, wie ein Gelehrter eines Faches sich die Fühlung mit anderen Fächern und die Fühlung mit dem Tun erhalten kann, damit er selbst nicht in scholastische Abgeschlossenheit und wissenschaftlichen Tugendstolz verfalle, und wie er andererseits sich selbst vor Dilettieren in der Praxis und unberatene Wissensfreunde vor Verwirrung durch halbverstandene Wissenschaft, vor Schlagwortdreistigkeit oder gar schließlich Blasiertheit bewahre, diese Frage vermag er sich nur zu beantworten auf Grund wissenschaftlich unbefangener Abschätzung der Rolle seiner Wissenschaft und vor allem der Wissenschaft überhaupt im Haushalt des Lebens.

1) „Wandlungen“ usw. S. 24. 2) S. 9.
3) Vgl. Spranger S. 17.

Eine solche Schätzung hat meines Wissens niemand klarer vorgenommen als der wenig bekannte Philosoph Christoph Schrempf.[1]) Ich beziehe mich speziell auf seine akademische Antrittsrede an der Technischen Hochschule Stuttgart: „Über Gemeinverständlichkeit als Aufgabe der Philosophie" (1906).

Schrempf untersucht die Rolle des einfachen und die des wissenschaftlichen Denkens. „... Was ist wissenschaftliches Denken?" äußert sich[2]) K. Lamprecht „anders als gewöhnliches Denken, nur beharrlich und systematisch angewandt auf besonders verwickelte Gegenstände?" Ebenso hat „die Gleichartigkeit des alltäglichen und des wissenschaftlichen Denkens" Ernst Mach betont.[3]) Aber ein Unterschied muß zwischen Dingen, die wir unterscheiden sollen, natürlich bestehen, und Schrempf findet, daß die Rolle des einfachen Denkens bedenklich unterschätzt wird. Wenn ich versuche, einen Schriftsteller, der einer der besten lebenden Prosaiker ist, für unseren Zweck wiederzugeben und zurechtzulegen, so ist es etwa so:

Die Einsicht eines jeden Menschen, er mag sich stellen, wie er will, ist ein Produkt aus zwei Faktoren, von denen sich der eine immer nur auf Kosten des anderen verstärken läßt.

Der eine Faktor ist die Ausdehnung des Wissenskreises: wer in dieser Hinsicht rasch vorwärtszukommen wünscht, der greift nach den Büchern, diesen Abkürzungen des Wissens, mit deren Hilfe wir ein Gebiet rasch durchmessen, ohne die zahllosen Hindernisse, die uns ohne solche Abkürzungen bei unserem Wissenserwerb die Zeit rauben würden. Aber je weiter wir diese Abkürzung treiben und je leichter und weiter wir infolgedessen den Horizont unseres Wissens hinausrücken, desto mehr schwindet die andere lebenswichtige Bedingung unserer Erkenntnis, ihre Anschaulichkeit, Deutlichkeit, Eindringlichkeit, Sicherheit und Kraft, oder welches Wort man wählen will; unter der Extensität leidet die Intensität.

Es ist daher, bemerkt Schrempf, einseitig, wenn die Philosophie, die Gesamteinsicht, die wir ins Leben haben, von keinem Geringeren als Wundt definiert wird als „die allgemeine Wissenschaft, welche die durch

1) Vgl. den Aufsatz von P. Sackmann in den „Süddeutschen Monatsheften" 1911 und meinen eigenen in den „Blättern für Kultur und Geistesleben" der Comeniusgesellschaft 1912.

2) „Z. f. d. D." II 1 S. 3.

3) „Populärwissenschaftliche Vorlesungen", Vorwort.

die Einzelwissenschaften vermittelten Erkenntnisse zu einem widerspruchslosen System zu vereinigen und die von der Wissenschaft benützten allgemeinen Methoden und Voraussetzungen des Erkennens auf ihre Prinzipien zurückzuführen hat".[1]) „Denn der Philosoph, der die durch die Einzelwissenschaften vermittelten Erkenntnisse zu einem widerspruchslosen System vereinigen soll, muß die Resultate der Einzelwissenschaften natürlich erst kennen. Und da er doch auch ein Urteil über die Sicherheit und Tragweite dieser Resultate haben sollte, so darf er sich nicht bloß aus dem nächsten besten Handbuch über den derzeitigen Stand der Wissenschaften unterrichten, sondern muß die zurzeit herrschenden Theorien und den Widerstand, den sie doch immer erfahren, nachprüfen, muß also in jeder Einzelwissenschaft die Fähigkeit selbständigen Forschens haben. Wie sollte er sonst auch die von der Wissenschaft benützten allgemeinen Methoden und Voraussetzungen des Erkennens auf ihre Prinzipien zurückführen? Eine Methode lernt man nur dadurch richtig kennen, daß man in ihr arbeitet, die Voraussetzungen einer Wissenschaft stellt man nur dadurch sicher fest, daß man im Studium dieser Wissenschaft bis zu ihnen vordringt. Also müßte der Philosoph Mathematiker sein und Natur- und Sprachforscher, ferner Theologe und Jurist, und er müßte natürlich auch die Geschichte des Wissens kennen, das er sich angeeignet hat." [2]) Auch ein Universalgenie wird bei solchen Bemühungen die großartige Ausdehnung über die Eindringlichkeit stellen müssen.

Demgegenüber sucht Schrempf das Beispiel der anderen Art von Philosophieren zu geben, wobei wir unsere Erkenntnis nicht nur durch Ausdehnung vermehren und berichtigen, nicht nur durch möglichst viele Berichte anderer von ihrem Wissen, welche Berichte für uns ungefähr und verschwommen ausfallen müssen, weil wir eben das hinter den abkürzenden Worten stehende Beweismaterial nicht kennen — sondern wir müssen unsere Erkenntnis auch auf unmittelbare Anschauung stützen. Ist die Allgemeingültigkeit der Erfahrung, ihre Reinigung von Privatem und Zufälligem, das nur für das einzelne Individuum oder einen beschränkten Kreis gilt, ein Ergebnis der vergleichenden Erfahrungsausdehnung (was Schrempf nicht ausspricht), so ist die Gemütswirksamkeit der Erfahrung, wodurch wir allein zum Handeln getrieben werden, ein Ergebnis der persönlichen, der anschaulichen Erfahrung. Philosophie ist also die lebendige Einheit von An-

1) W. Wundt „Einleitung in die Philosophie", 4. Aufl., 1906 S. 5 u. 19.
2) S. 9.

schauung und Nachdenken, von Dichtung (und Kunst überhaupt) und Wissenschaft: sie steht zu diesen beiden großen Spezialisierungen, wie der handelnde Mensch dazu steht, er braucht sie beide und trennt sie nicht streng — also bietet sich diese Philosophie den handelnden Menschen an und nicht wie die bisherige den professionellen Gelehrten. Wir sehen, obgleich Schrempf niemals unmittelbar über Schulfragen sich äußert, entspricht seine Auffassung der Philosophie als Lebensvermittlungsstelle, im Gegensatz zu einer Philosophie, die bloß zwischen den Wissenschaften vermittelt, ganz dem Drängen der Reformer auf ganzes und nicht nur Bücher- und Laboratoriumsleben in der Schule.

Dabei sei ausdrücklich erwähnt, daß Schrempf auch die Ausdehnung des Wissenskreises mit Fleiß betrieben hat[1]); er ist als der direkte echte Nachfolger Nietzsches gerade deshalb anzusprechen, weil er, umgekehrt wie dieser, aber entsprechend dem Fortschritt des geschichtlichen Normalverlaufs, mehr Denker als Dichter ist: er behandelt wie Nietzsche Probleme des Lebens und nicht der Wissenschaft, aber behandelt sie nicht mehr enthusiastisch, sondern gedankenstreng. In zahlreichen Schriften hat Schrempf ein Bild des menschlichen Lebens, die typischen Erfahrungen eines jeden Exemplars unserer Gattung, herauszuarbeiten gesucht.

Es geschieht in der Weise, daß er die Lebensanschauung, die z. B. ein Dichter poetisch ausgesprochen hat, mit der tatsächlichen Lebenspraxis des Dichters vergleicht und so durch Nachdenken die Irrtümer berichtigt, die den Dichtern bei ihrer temperament- und phantasievollen Eroberung der Wahrheit leicht unterlaufen. Es handelt sich bei Schrempf nicht um Germanistik, eine Fachwissenschaft, welche Sache verhältnismäßig nur weniger Menschen sein kann, während alle anderen dadurch in eine perverse Stellung zur Kunst gedrängt werden, sondern es handelt sich um Philosophie, die Dichtung und Wissenschaft, das Richtigste und das Wichtigste des Menschenlebens enthält und sich darum an alle wenden darf; vom Standpunkt der Erziehungsreformer aus ist nur dafür zu sorgen, daß die reinen Künste (wie auch die einzelnen Wissenschaften) an ihrem Ort und zu ihrer Zeit zu ihrem Recht kommen, aber die Reformer brauchen sich im Falle Schrempfs und einer echten Philosophie nicht von vornherein gegen eine Verschiebung jenes Gleichgewichts der menschlichen Kräfte zu wenden, das ihnen vor allem am Herzen liegt.

Unsere Mitmenschen und Lehrer, von Jesus angefangen, bringt uns

1) Er hat auch fachwissenschaftlichen Beifall gefunden, so von Hans Gerhard Gräf „Aus Goethes Tagebüchern" 1908 S. 190.

also Schrempf in der Weise menschlich nahe, daß er uns in ihrem Leben dieselben Lagen und Fragen zeigt, die auch in dem unseren enthalten sind. Während aber nun diese Vermenschlichung der großen Menschen bei manchen Biographen darauf hinausläuft, daß die Akzente in ihrem Leben unzutreffenderweise auf allerlei menschliche Schwächen verschoben werden und sie schließlich als unseresgleichen dastehen, ebenso erbärmlich und kompromißbedürftig, benützt Schrempf ganz im Gegenteil gerade die Ähnlichkeit gewisser typischer Fälle, um uns den Abstand fühlen zu lassen, der unsere Auswege von den Lösungen unterscheidet, die große Menschen treffen. Es ist ein ganz anderes Verfahren als bei den meisten Biographen: bei diesen werden die großen Menschen in die Sphäre der Apotheose gerückt, und wir werden, wenn wir nur eifrig bewundern und anbeten, von der Nachfolge dispensiert; aber an dieser (nicht humorlosen) Art, um die ungemütlichen Patrone herumzukommen, hindert uns Schrempf, indem er die großen Menschen von vornherein zwar nicht mit uns gemein macht, aber sie menschlich und in menschlicher Not zeigt. Schrempf stellt uns an den Anfang eines anstrengenden Weges, der zur Höhe führt, und zeigt uns den großen Menschen einfach als den Fall, in dem das Menschliche groß ist. Bei dieser Auffassung braucht weder der Unterschied zwischen den Menschen verwischt zu werden noch werden die verbindenden Wege aufgehoben: so ist dieser sozialaristokratische Philosoph erzieherisch im höchsten Sinn.

Der ehemalige Pfarrer (der nach seinem Scheiden aus der Kirche auch Mittelschullehrer gewesen ist) ist bisher Privatdozent geblieben: keine Hochschule hat der Jugend den Mann geschenkt. Es ist das nicht so zu erklären, als ob die von ihm geförderte Philosophie für handelnde Menschen und nicht nur für Gelehrte an den Hochschulen unvertreten gewesen wäre: in Rudolf Eucken z. B. besitzt diese Richtung einen berühmten Namen. Aber trotzdem: solange die Hochschulen mehr der Wissenschaft dienten als der Berührung und Wechselwirkung von Wissenschaft und Leben, mußte auch die Philosophie als Vermittlungsstelle zwischen den Wissenschaften, als Wissenschaftslehre, an der Hochschule das eigentlich Wichtige bleiben. Liegt das schon in der Natur der Sache, so können wir als einzelnen Beleg dafür eben dies nehmen, daß ein so vorzüglich Berufener wie Schrempf unberufen blieb.

Erst die Zukunft der Erziehung wird zeigen, wie weit auch solche Vorgänge die nicht berufsmäßig wissenschaftliche Welt zu einer maßvollen und überlegenden Kritik der ausschließlichen Wissenschaftlichkeit

der Hochschule veranlassen werden. Hier und heute haben wir dagegen den Fortschritt der Erziehung, welche die Hochschule gibt, gerade bei der Entwicklung der Wissenschaft selbst zu suchen. Ich wähle als Beispiel, an dem ich diese Entwicklung zu Gesicht bekommen kann, die Geschichte und beziehe mich speziell auf einige theoretische Darlegungen des Verfassers der „deutschen Geschichte". Lamprecht geht selbst von pädagogischen Gedanken aus[1]):

„Eine einfache Einsicht schon in die Prüfungspraxis beim Doktor- und Staatsexamen, wie sie leicht zu erwerben ist" zeigt eine gefährliche Lebensfremdheit. Die Opfer einer falschen historischen „Erziehung wissen vielleicht über den augenblicklichen Stand irgendeiner methodologischen Cause célèbre, bei der das historische Publikum zusammenläuft wie die Passantenmenge bei einem Straßenunfall, gut Bescheid, finden sich günstigenfalls auch in dem Labyrinth etwa der Geschichte der größeren deutschen Territorien des 14. und 15. Jahrhunderts oder in den Wirrnissen der Schlachten des Siebenjährigen Krieges zurecht: aber von den allgemeinen Zusammenhängen der Weltgeschichte haben sie auch nicht die geringste Ahnung und sehen, was den sogenannten historischen Blick betrifft, den Wald vor Bäumen nicht. So sind sie keineswegs dazu geschickt gemacht worden, größeren Fragen der historischen Wissenschaft mit freiem Auge entgegenzutreten — das tun, wie ich mich oft genug überzeugt habe, hoch gebildete Laien, die ein wenig von der Welt kennen, weit besser —, oder gar dazu ausgerüstet, der heute heranwachsenden Generation aus dem reichen Born der geschichtlichen Tradition die Kenntnis und die Erfahrung darzureichen, deren sie bedarf." [2])

Dieser Zustand[3]) hängt mit der „herkömmlichen historischen Forschung" zusammen. Wenn es gilt, eine schwierige Erscheinung, z. B. das deutsche Lehnswesen, zu erklären, so sieht man den einen Forscher „diese Ursachen oder Ursachengruppen als die wichtigsten betrachten, den anderen jene: endlose Diskussionen entstehen, — bis sich eine sogenannte ‚öffentliche Meinung' bildet, in der zumeist der siegt, der am ‚scharfsinnigsten' (und eben deshalb oft an der Sache vorbei) argumentiert und dadurch harmlosen Leuten ‚imponiert'; oder auch der, der im übrigen am meisten ‚Autorität' genießt; oder am Ende wohl gar auch einmal der, der am meisten schreit und die Gegner ‚am blutigsten abschlachtet'.

1) „Zwei Reden zur Hochschulreform" 1910, „Historische Methode und historisch-akademischer Unterricht" 1910.

2) „Historische Methode" usw. S. 42. 3) „Historische Methode" S. 23.

Das alles auf eine gewisse Zeit: bis das Spiel von neuem beginnt und, nach erneutem Scharfsinn, wiederholter Autoritätsbetonung und nicht minder blutigem Abschlachten eine neue ‚geltende Meinung' gewonnen wird". „Die geringe Schätzung [1]) der historischen Methode, der man so oft bei klugen Laien begegnet, die Auffassung der Historie als einer Fable convenue, ist mit eine Folge" solchen gelehrten Zeitverderbs. Diese unfruchtbaren Kontroversen können nun aber nicht aufhören, solange man die „Frage an der Hand einer Forschung, die sich nur dem deutschen oder meinetwegen auch dem deutschen und nordfranzösischen Lehnswesen zuwendet" [2]), zu beantworten sucht: in Wirklichkeit kann erst die Untersuchung der zahlreichen Lehnsverfassungen, die es an anderen Orten und zu anderen Zeiten, in Japan, China, Ägypten gegeben hat, zeigen, welche Erscheinungen regelmäßig mit dem Lehnswesen zusammen auftreten, kausal zu ihm gehören.

Wir stehen „in einem Zeitalter unerhörter Erschließung des historischen Materials der Erde" [3]), „Beschränkung überhaupt, tausendmal mehr aber eine direkte Abblendung eines großen Teiles der historischen Wirklichkeit" bedeutet da für die Geschichtswissenschaft „eine Prokrusteslage, ja den Tod im Verdorren". Die Beschränkung auf den „„festen Boden eines besonderen Wissens"", die man gern als „solid" preist, ist „unsolide", insofern „sämtliche wahrhaften Erkenntnisse, die Aussicht auf eine ständiger währende Haltbarkeit darbieten sollen, als Voraussetzung für ihre Stabilität selbstverständlich eine Kontrolle und einen Ausgleich durch die allgemeinste historische Erkenntnis, und dies ist die universalgeschichtliche, verlangen". Da man sich aber der „berühmten Begrenzung auf das Erreichbare, für die eine bestimmte Spezies von Menschen allezeit und jedenorts eintritt und eingetreten ist", im allgemeinen allzu solid, allzu behaglich und tugendstolz hingegeben hatte, mußte die geschichtliche Produktivität jetzt bei einer Geschichtsauffassung sein, die in der Anschauung neuer und vielfacher Gegenstände die Unbefangenheit und Frische des Blickes auch für das Einzelne gewann, die verloren geht, wenn man allzu ausschließlich dasselbe Blickfeld betrachtet.

So ist es auch zu verstehen, daß Lamprecht die jüngste deutsche Vergangenheit und Gegenwart, ein historisch noch vollständig unbearbeitetes Gebiet, so eindringlich beobachtet hat. Ja, es handelt sich hier nicht nur

1) S. 24. 2) S. 23. 3) S. 42.

um ein unbearbeitetes Gebiet, sondern geradezu um ein Zurückgehen auf den Ursprung des historischen Interesses aus dem Lebensinteresse. Wir fangen über eine Sache ernsthaft nachzudenken dann an, wenn es uns Schwierigkeiten macht, sie praktisch zu behandeln. Das ist der natürlichste und vertrauenswürdigste Ursprung auch des geschichtlichen Denkens. Indem die verschiedensten Kulturerscheinungen bald den einen bald den anderen Volksbestandteil befremden und doch mit allem, was uns teuer ist, verbunden sind, und indem wir nun aus der früheren Entwicklung dieser Erscheinungen ihren Charakter zu erkennen hoffen, um ihn behandeln zu können, entsteht das lebendige Interesse an der Geschichte.[1]) Von einem solchen Interesse her ist die erste Auffassung des Stoffes bestimmt, und zuletzt ist es dann die Darstellung, die Geschichtsschreibung, die um so wirkungsvoller ausfällt, je lebhafter jenes gefühlte Interesse den rein verstandesmäßigen Prozeß der Geschichtsforschung überdauert. Selbstverständlich, daß eine neue Zeit mit neuen Fragen und Aufgaben immer wieder eine neue Auswahl des Stoffes trifft, der vom Standpunkt der Zeitgenossen aus in erster Linie Beachtung und Bearbeitung verdient. Dabei wird es von der Größe des einzelnen Gelehrten abhängen, wie beschränkt und parteiisch oder wie groß er „die Zeit" nimmt. Aber noch hat niemand über die Zeit hinausgewirkt, der nicht in der beschriebenen Weise unmittelbar, ja sinnlich in ihr wurzelte.

Gerade durch seine Teilnahme an der Gegenwart ist dann Lamprecht zu den Studien über die außereuropäischen Kulturen geführt worden. Es ist die Einwirkung eines Zeitalters, in dem zum erstenmal eine Berührung sämtlicher Interessen des Erdballs eintritt und in dem speziell Ostasien erschlossen wird. Darum ist es nun möglich, diese Dinge mit einer Angeregtheit zu ergreifen, an deren Stelle bei der Arbeit auf den „so vielfach abgeernteten Gebieten unserer heimischen Geschichtsforschung" so leicht allerlei Unfruchtbarkeiten treten. „Wohin man sich bückt," ruft Lamprecht in glücklicher Arbeitsstimmung aus, „liest man Edelsteine der Erkenntnis auf, und selbst wer stolpert, hat noch die Chance, auf Goldbarren zu stoßen." Es ist wohl erlaubt, bei diesem Gleichnis sich der

1) Programmatisch betonen im Titel die Herkunft der Historie aus dem Leben z. B. Taines „Les origines de la France contemporaine". (Wie auch das Vorwort dazu beginnt: „Als ich im Jahre 1849 einundzwanzig Jahre alt und daher Wähler wurde, befand ich mich in großer Verlegenheit. Ich sollte fünfzehn bis zwanzig Abgeordnete wählen" usw.)

Männer zu erinnern, die ähnlich gelockt einst den Erdball physisch zum erstenmal eroberten, und ihnen die Schar derer zu vergleichen, die sich heute auf die hohe See universalhistorischer Weltumsegelung hinauswagen.

Wir haben es nach allem bei Lamprecht mit einem Doppelten zu tun: mit einer neuen, frischeren Anschaulichkeit und mit einer gesteigerten Wissenschaftlichkeit. Die letztere treibt nicht nur Quellenkritik im herkömmlichen Sinn, um Abhängigkeiten und Parteilichkeiten in einer Überlieferung aufzudecken, sondern vergleicht die Quellen, um Gesetzmäßigkeiten aufzufinden; diese Aufgabe wurde über das mehr geist- und ahnungsreich Spielende früherer Zeiten hinausgeführt.

Man mag über das Verhältnis der künstlerischen Anschauung und der wissenschaftlichen Forschung in dem Mischwesen, das die Geschichte ist, und über das Gewicht, das jeweils auf die eine oder die andere Seite zu legen sei, denken wie man will, Tatsache ist, daß eine fortschreitende Wissenschaftlichkeit, eine Rationalisierung der Geschichte vom Heldenlied bis zur Quellenkritik des 18. und 19. Jahrhunderts sich hinzieht. Und es ist kein Grund zu sehen, warum „unser Rationalismus", wie Wilamowitz einmal sagt [1]), nicht noch zunehmen sollte, so wenig das künstlerische Element aus der Geschichte wegdenkbar ist und so augenfällig im Falle Lamprechts die Entwicklung zu einer gesteigerten Wissenschaftlichkeit gerade über eine neue und frische Anschaulichkeit sich vollzieht.[2])

Ich hoffe in Lamprecht ein Beispiel gewählt zu haben, das für die Wissenschaftlichkeit der Hochschule besonders charakteristisch ist, insofern er eben die eigentliche Wissenschaft gerade auf dem ihr bestrittenen Gebiet der Geschichte zur Geltung bringt. Wir hatten dabei zu verweilen, um nun auf die Stärke der außerwissenschaftlichen, gesamtmenschlichen und gesamtkulturellen Tendenzen an der Hochschule eben daraus zu schließen, daß dieselben nicht an irgendeiner entlegenen und wissenschaftlich untergeordneten Stelle eindringen, sondern daß gerade ein Gelehrter wie Lamprecht sie kräftig gefördert hat. In ungezwungenem und unbehindertem Zusammengehen von Wissenschaft und Leben, das in diesem Fall gewiß nicht zu verkennen ist, geben Bedürfnisse der

1) Die griechische Literatur, Schluß.

2) Die unruhige Bewegung zwischen den beiden Punkten spricht sich in Lamprechts Stil aus. Neben packenden Wendungen (vgl. S. 88 unten dieser Schrift) stehen Sätze von kaum mehr verständlicher Begrifflichkeit (Beispiele in E. Engels „Deutscher Stilkunst").

Wissenschaft den nächsten Anlaß, auch allgemeinen kulturellen Bedürfnissen der Hochschulen näherzutreten. Im Mai 1909 hatte Lamprecht das etwa seit 1900 von ihm vorbereitete Königl. Sächsische Institut für Kultur- und Universalgeschichte bei der Universität Leipzig eröffnet; drei Jahre später ist die Gründung eines „Instituts für Geisteswissenschaften" gesichert[1]), und die Raumbedürfnisse dieser Institute, die mit kleineren Schülergruppen als den bisherigen Seminarmassen an den Großstadtuniversitäten und daher auch mit bedeutend mehr Lehrern arbeiten müssen, führen schließlich zu einer Verlegung der Universität vor die Großstadt hinaus. Und damit ergeben sich die weiteren Pläne: eine Gartenstadt mit Wohnungen für Lehrer und Schüler und mit Einrichtungen, wie sie, wenn ich nicht irre, auch das Studentenheim in Kiel kennt, Gelegenheiten zu körperlicher Durcharbeitung, zu Musik- und Theaterpflege, zu geselliger Versammlung aller Art, alles in allem zu einer hygienisch, ästhetisch und staatsbürgerlich besseren, menschlicheren Lebensart als bisher. Revolutionär sind unsere großen Städte aus dem Boden gewachsen und haben den sozialkulturellen Aufgaben noch nicht genügt, die eine derartige große Menschenanhäufung stellt: Ruhe für die Sinne, Sammlung für den Geist und Gesundheit für den Körper zu wahren. Und in das brutale Treiben dieses Ungeheuers hatte sich im allgemeinen der Student geworfen gesehen; so wie er war, oft genug aus einem Elternhaus stammend, das über den hereinbrechenden wirtschaftlichen Sorgen und Interessen der neuen Zeit die kulturelle Überlieferung verloren und Sohn und Tochter daher nicht erzogen, sondern nur zur Not überwacht hatte. Und die Mittelschule war von vornherein auf bloßes Wissen gestellt und konnte bei ihrer zerrissenen Lage auch den Wissenserwerb nicht zu einem Halt fürs Leben gestalten, wie er es ja wohl sein kann. Da ist es nach all dem wohl begreiflich, daß manches hoffnungsvolle junge Leben als Opfer der mangelnden Erziehung Schaden für immer davon trug. Und selbst wenn es in der Regel nicht so schlimm kam, welch ein anderes Bild bietet das jetzt winkende akademische Leben, der Zusammenschluß der Studierenden untereinander und mit dem akademischen Lehrkörper, im Vergleich mit der vorhergehenden Periode, als die Vorlesung dominierte und als infolge des Fehlens eines menschlichen Bandes zwischen Dozenten und Studenten alles Allzumenschliche leichter die Oberhand bekam, bei den Dozenten

1) Das Folgende nach Zeitungsnachrichten Mai 1912 über eine Rede Lamprechts.

ein zugeknöpftes Sichzurückziehen auf ganz spezielle Sachaufgaben, und bei den Studenten Einpaukerei und unwürdige Examenskniffe.

Lamprechts praktische Hochschulpädagogik wie seine sonstige kräftige Fühlungnahme mit dem Leben beruht auf seiner geschichtlichen Überzeugung, daß wir in dem Verlauf, in dem wir uns befinden, einer Periode größeren Einflusses von Kunst und Wissenschaft auf die ganze Lebensführung entgegengehen.[1]) Indem der geschichtliche Verlauf die Zeit eines rohen Naturalismus hinter sich läßt, indem der Mensch den Lebensreizen nicht mehr *haltlos* folgen, sondern sie meistern will, gelangen eben damit Kunst und Wissenschaft zu größerer Wirkung. Denn gegenüber dem *bloßen* Zugreifen, gegenüber einer nur auf den Augenblick gerichteten Lebensführung, die notwendig egoistisch und materiell ausfallen muß und darum gegen das Interesse jeder Gemeinschaft ist, wie sie auch den einzelnen zum Zerfall führt, sind Religion, Kunst und Wissenschaft die Mächte, die der einzelnen wie der Kollektivpersönlichkeit erst Zusammenhang und Zusammenhalt, Idee, geben.

Übrigens steht Lamprecht mit seinen praktisch gerichteten Bemühungen ja nicht allein. Es wären manche andere Namen zu nennen und in der 1910 entstandenen „Gesellschaft für Hochschulpädagogik" (mit der „Zeitschrift für Hochschulpädagogik") schlossen sich diese Bestrebungen zusammen. Nur an einen Mann, und zwar aus dem Bereich der Naturwissenschaften, möchte ich noch erinnern, an Ernst Mach, d. h. an das Interesse, das er immer der Erziehung entgegengebracht hat.[2]) Ein früher und weitblickender Fürsprecher „der unausbleiblichen Bewegung auf dem Gebiete des Schulwesens" hat er zu ihrer Einleitung beigetragen (Vortrag vor dem deutschen Realschulmännerverein zu Dortmund 1886). Mach ist gegen die Stoffmassen und gegen die Behandlung geistiger Dinge nach Art der „Bureauarbeit" wie gegen die „verfrühte Abstraktion" für die entsprechenden uns genügend bekannten positiven Werte eingetreten und hat sich für weitgehende pädagogische Versuchsfreiheit, ohne die wir erstarren, ausgesprochen; noch jüngst hat er mit anderen,

1) Wissen um die Zukunft muß nicht schädigen. Jeder Mensch weiß, daß er die regelmäßigen Erscheinungen gewisser Altersstufen und schließlich den Tod zu erwarten hat. So können auch typische menschliche Gemeinschaften ein Wissen um ihr Gesetz haben. Von der Menschheit als Ganzem ist ohnehin nicht die Rede, solang wir nicht ein Dutzend Bewohnerschaften anderer Planeten kennen.

2) Vgl. den Aufsatz in den „Populärwissenschaftlichen Vorlesungen" („Über die relative Bedeutung der Unterrichtsgegenstände an den Mittelschulen").

deren Namen nicht ohne Interesse sind [1]), der Sache der Landerziehungsheime Förderung versprochen. Wie Mach hat auch Wilh. Ostwald gegen das „Schulelend" gekämpft und hat durch seinen naiv der Zukunft zugewandten Geist mehr rückwärts Sehende reichlich erschreckt.

Wenden wir uns aber nun dem Gebiete zu, auf dem die Hochschule, und zwar die Hochschule, wie sie ist, dem Ganzen der Erziehung den größten Dienst leisten kann: der jungen Wissenschaft von der Erziehung. Am frühesten in Deutschland hat meines Wissens ein freier Praktiker, Berthold Otto, eine wissenschaftliche Pädagogik eindringlich gefordert und gefördert; in einem Vortrag: „Die Schulreform im 20. Jahrhundert", der 1901 gedruckt ist und nach Ottos Versicherung in allem Wesentlichen auf das schon 1897 Gesprochene zurückgeht, heißt es: „Die Psychologie ist es, die die Unterrichtsreform machen wird; jene nüchterne, dem chemischen, physikalischen, medizinischen Experimentieren entsprechende Psychologie, die in jedem einzelnen Falle fragt: Warum hat der Junge das falsch beantwortet? Was ist dabei in seinem Geiste vorgegangen? Wie verhalten sich die anderen Jungen zur selben Frage? Wie muß man die Fragen anders gestalten, damit die Jungen richtig antworten? Und vermöge welcher geistigen Vorgänge antworten sie nunmehr richtig? Also eine Psychologie, für die Kinderstube und Unterrichtszimmer das Laboratorium sind, die an jedem dieser Orte zu jeder Zeit der Aufforderung Hic Rhodus, hic salta! zu entsprechen willens und imstande ist." [2]) In Zukunft kennt jeder Lehrer „den normalen Anschauungsvorrat und Sprachgebrauch jedes einzelnen Lebensalters so gut" „wie er jetzt den Sprachgebrauch des Cäsar, Cicero, Livius und Tacitus unterscheiden kann". [3]) Eine solche Psychologie wird erreicht, indem „jede einzelne Tatsache der äußeren Beobachtung durch die entsprechende der inneren interpretiert" wird. Der Lehrer muß sich also vor allem ehrlich und genau seiner eigenen Jugend erinnern. Otto weist schon auf die Ausbreitung und die Tätigkeit der Schule Wundts hin. Wundt selbst hat 1912 bezeugt: „Als ich selbst noch mitten in den Anfängen dieser

---

1) Adams-Lehmann, Apt, Avenarius, Bahr, Barth, Cordsen, Dernburg, Diederichs, Hofmannstal, Hirth, Klimt, Lamprecht, Lichtwark, Liszt, Ostwald, Penzig, Max Reinhardt, E. R. Weiß, Wölfflin. Das sind Hochschullehrer, Künstler und Menschen des Handelns in ungefähr gleicher Mischung. (Aus G. Wynekens Zeitschrift „Die freie Schulgemeinde" 1912.)

2) S. 12. 3) S. 34.

(der psychologischen) Arbeit stand, galt mir unter den zu hoffenden Früchten für die Zukunft die pädagogische Anwendung ... als die wichtigste." [1]) Wundts Assistent am Leipziger psychologischen Institut E. Meumann ist dann zum Führer der wissenschaftlichen Pädagogik geworden. Ins Jahr 1901 fällt seine erste experimentell-pädagogische Veröffentlichung in der „deutschen Schule" (herausgegeben von R. Rißmann, Organ des deutschen Lehrervereins), 1905 gründete er mit Seminarlehrer Lay die „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik", das Organ der Arbeitsgemeinschaft für experimentelle Pädagogik, 1907 erschienen seine „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen", und 1911 konnte er im Vorwort zur zweiten dreibändigen Auflage seiner Vorlesungen aussprechen: „So kann mit dem vorliegenden Werk die experimentelle Pädagogik zum ersten Male als eine einigermaßen abgeschlossene Wissenschaft hervortreten"; von den Hochschulen Zürich, Königsberg, Münster, Halle, Leipzig aus konnte Meumann für die junge Wissenschaft wirken, deren Feld von immer zahlreicheren Arbeitern in Angriff genommen wurde. Es handelt sich nun für uns hier nicht darum, mit welchem Erfolg oder Mißerfolg dies geschah, sondern darum, daß tatsächlich eine neue „Wissenschaft von den Erziehungstatsachen" entstand, die auch auf diesem Gebiet die überall waltenden Gesetzmäßigkeiten zu entdecken, übersichtlich zu ordnen und dadurch wohlauffindbar und für den Praktiker im gegebenen Fall brauchbar zu machen begann. Können wir bei diesem oder jenem Verhalten des Zöglings bestimmte Folgen erwarten, bei bestimmten Maßregeln unsererseits bestimmte Erfolge, kommen wir so zur „wissenschaftlichen Kunstregel", wie Otto sagt, so ist eben damit, hofft Otto, eine Entwicklung eröffnet, wie die der Chirurgie, die früher „in Strömen von Blut arbeitete" und jetzt auf Grund einer genaueren Erforschung des Körpers die großartigsten Leistungen erzielt. So wird auch der Pädagog sich „von den Tränen" unnütz „gequälter und geängstigter Kinder" befreien und seine Ziele viel besser als durch blindes Wüten durch Kenntnis typischer Vorgänge der körperlich-seelischen Entwicklung erreichen. Dabei hat freilich infolge der rastlosen Fortentwicklung des Lebens und infolge der Verflechtung aller Dinge das Rechnen mit Gesetzmäßigkeiten im Einzelfall, wenn der Augenblick ergriffen werden muß, seine Grenzen, und es gehört zur Charakteristik

1) Abgedruckt im „Archiv für Pädagogik" II. Teil „Die pädagogische Forschung" 1912 S. 126; in der „Zeitschrift f. e. P." 1912 S. 593.

der jungen Wissenschaft, daß sie sich im allgemeinen ihrer Grenzen gegenüber der Praxis bewußt blieb. So hat Meumann immer vor dreister und voreiliger Anwendung einzelner wissenschaftlicher Sätze gewarnt, dem beständigen Zusammengehen des Gelehrten mit dem Praktiker das Wort geredet und darauf hingewiesen, daß das Individuelle nicht Sache der Wissenschaft sein kann. Wenn er freilich in einem Aufsatz „Experimentelle Pädagogik und Schulreform" das Zusammenwirken von Theorie und Praxis in der Pädagogik der Vereinigung der beiden in „Technik und Industrie" vergleicht[1]), so läßt dieser Vergleich einen fundamentalen Unterschied beiseite (wie auch Ottos Vergleich mit der Chirurgie): in Industrie und Technik, und auch in der Chirurgie hat es der Mensch mit Dingen zu tun, in der Pädagogik mit Menschen. Und ich kann mit Gemüts- und Phantasiekräften zwar niemals einen Stein bewegen oder einen Beinbruch heilen, wohl aber auf Menschen, auf die Jugend wirken. (Bis zu einem gewissen Grad, den eben nüchterner Verstand und Wissenschaft bestimmen.) Wir haben es hier mit jener Unterschätzung künstlerischer Kräfte zu tun, die wir schon früher bei Meumann zu bemerken hatten. Am schärfsten hat unter den Gelehrten selbst die Grenze der wissenschaftlichen Psychologie der amerikanische Psychologe W. James in „Psychologie und Erziehung" (1899) betont: „Jene Findigkeit, die den Lehrer befähigt, den Schüler zu gewinnen und ihn nicht wieder entschlüpfen zu lassen, jenes feine Verständnis für eine gegebene Lage, die das Alpha und Omega der Unterrichtskunst sind, werden durch die Psychologie auch nicht im geringsten erworben."[2]) Oder die „überwiegende Rolle, die dem Interesse und der Liebe für einen Gegenstand bei der Feststellung dessen zukommt, das ein Mensch während eines ganzen Lebens durch seine Arbeit errungen, zeigt sich auch in allen Einzelfällen. Keine im Laboratorium ausführbare Messung einer elementaren Fähigkeit kann auf die wirkliche Leistungsfähigkeit einer Person irgendwelches Licht werfen; denn die wesentlichen Größen, die hierfür in Betracht kommen, seine emotionelle und moralische Energie wie seine Ausdauer können durch kein einziges Experiment gemessen, sondern schließlich nur durch die Gesamtleistungen erkannt werden."[3])

Daß die pädagogische Wissenschaft sich entwickeln konnte, ist außer einzelnen führenden Hochschulpersönlichkeiten, wie Meumann oder

1) In der „Zeitschrift f. e. P." XII. Bd. Heft 1 S. 2.
2) S. 6. 3) S. 105.

W. Stern in Breslau, ganz wesentlich den Volksschullehrern zu verdanken. Ihre Vereine haben sich dadurch in vorbildlicher Weise nicht bloß als Standes-, sondern auch als Berufsvereine erwiesen. Aus Vorlesungen im Bremer, Frankfurter und Königsberger Lehrerverein ist Meumanns grundlegendes Werk entstanden, und jenen Vereinen ist es gewidmet. Vor allem aber ist die Leipziger Lehrerschaft auf die Sache eingegangen. Hier, wo durch die Hochschule das wissenschaftliche Leben besonders rege war, gründeten die Lehrer, die „zu einem guten Teil zu Wundts Füßen gesessen haben“ [1]), 1906 ein Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie, „das Veranlassung und Vorbild für ähnliche Gründungen“ in anderen Städten (z. B. in München, beschlossen März 1910) wurde.

Dagegen blieb die Mittelschule wieder zurück, überall, wie eine Stimme den allgemeinen Eindruck wiedergibt [2]) und wie ihn die Untersuchung der einzelnen Hauptpunkte bestätigen muß. Zwar läßt sich bei dem vorliegenden Punkt zum Verständnis des Verhaltens der Mittelschule geltend machen, was Meumann bemerkt, daß sich die experimentelle Pädagogik zunächst auf die „Untersuchung der elementaren Schularbeit“ und damit auf „den Bereich der Volksschule“ „beschränken mußte“ und erst neuerdings eine „Pädagogik des höheren Schulwesens“ möglich wurde [3]), aber Meumann selbst spricht aus, daß gerade die höhere Schule versagt [4]), und bemerkt in der Besprechung eines Buches von E. Ebner [5]), der die Mittelschullehrer gegen Angriffe der Schriftsteller verteidigt: „Die Künstler können nicht einem Standesinteresse zuliebe ihre Jugenderinnerungen umkrempeln“; wenn „solche Typen erst aus der Praxis des Lebens verschwinden, werden sie sich auch in der Literatur nicht mehr halten können“; „es ist gerade in unserer Zeit, die mächtig von einer tiefen pädagogischen Bewegung ergriffen ist, besonders lebhaft empfunden worden, daß niemand dieser Bewegung so fern steht, wie der Kreis der Oberlehrer“; „möge der Stand der Oberlehrer sich

1) „Zeitschrift f. n. P.“ XII 184.

2) „Dabei steht die höhere Schule überall hinter ihrer höheren und niedereren Schwester zurück“, Theob. Ziegler „Geschichte der Pädagogik“, 3. Aufl. 1909 S. 409; Ziegler ist selbst Mittelschullehrer gewesen.

3) Vorwort zur 2. Aufl. der „Vorlesungen“.

4) „Vorlesungen“, 1. Aufl. II 428.

5) Ebner „Magister, Oberlehrer, Professor. Wahrheit und Dichtung in Literaturausschnitten aus fünf Jahrhunderten.“

aufraffen!"[1]) Ebenso urteilt der preußische Generalinspektor des Unterrichts in neueren Sprachen, der Pädagog Universitätsprofessor W. Münch. „Man war" bei den Mittelschullehrern „vielfach allzusehr zufrieden mit einem Maß und einer Art von Kenntnis der Schülerschaft, die ein wirkliches Verständnis nie bedeuten kann."[2]) Konnten aus dem bei Meumann angegebenen Grunde die Mittelschullehrer sich an der eigentlichen Forschung zunächst weniger beteiligen, so hätte doch, bei gleicher allgemeiner Produktivität der Mittelschule, gleichzeitig mit der Tätigkeit der Volksschullehrer auch an der Mittelschule ein vielleicht gar nicht experimentelles und exaktes, aber ein wirkliches, gescheites und gefühltes Interesse an der Jugend einsetzen müssen. Ich finde kein Zeugnis, daß dergleichen sich regte. Dabei ist nicht zu übersehen, daß der Mittelschullehrer auch eine sehr starke Veranlassung zum Studium der Jugend hat, welche dem Volksschullehrer fehlt: letzterer ist nicht wissenschaftlich geschult, während der Mittelschullehrer dazu angeleitet worden ist, Tatsachen aufmerksam und unbefangen zu sehen; wenn die Gewohnheit, wissenschaftlich zu denken, ihn gegenüber seinem täglichen lebendigen Umgang so völlig im Stich läßt, so darf man daraus wohl schließen, daß an dieser kranken Stelle unseres Schulwesens zu viel gelehrter Müßiggang statt wirkliche Zucht des Denkens herrscht. 1904 auf dem ersten Verbandstag der Vereine akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands hatte Paulsen den „Denker und Forscher" als Ideal der Mittelschule aufgestellt. Dazu bemerkt Lay in der „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik"[3]) befremdet, „daß auf dem ganzen Tag kein Wort von experimenteller Pädagogik gefallen" sei. „Der Oberlehrer muß in erster Linie pädagogischer Forscher sein." Die Hauptsache ist, „nicht daß er Gelehrter, sondern daß er Pädagoge sei". Dazu ist zu bemerken: „Pädagogischer Forscher" und „Pädagog" ist nicht das gleiche; wenn Erziehen ein tatsächliches Einwirken auf Menschen ist (wie James und Kerschensteiner es dem Kriegführen vergleichen), so kann der Lehrer nicht in erster Linie pädagogischer Forscher sein; er muß ebensosehr handelnd den Augenblick zu ergreifen wissen und muß von einem Lebensideal geleitet und getragen sein; und dabei muß ein gemeinsamer Arbeitsstoff ihn mit dem Schüler verbinden. Aber dies ist allerdings die

1) „Zeitschrift f. e. P." X Heft 2/3. Dieselbe Klage wie Münch, Ziegler, Meumann in früheren Jahren, erhebt Stern neuerdings 1913 („Kunstwart", Novemberheft).

2) In Matthias „Monatsschrift" 1907 S. 577. 3) 1905 S. 115 u. 116.

Frage, ob und wann dieser Arbeitsstoff wie bisher an allen Mittelschulen Wissenschaft sein kann, und diese Frage selbst kann nicht ohne die pädagogische Forschung ausgemacht werden. 1906 fand dann der erste Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin statt, unter Teilnahme von Psychologen, Heilpädagogen, Psychiatern, Kinderärzten, Juristen, Taubstummen- und Blindenlehrern usw., auch zahlreichen Frauen. Aber „die Zahl der Mittätigen im höheren Lehrerstande" mußte Münch in dem schon zitierten Bericht für die Monatsschrift konstatieren, „ist bis jetzt sehr gering": bei dem Kongreß betrug sie 1 %. „Und er war doch in die Herbstferien dieser Schulen gelegt worden nicht ohne eine gewisse Hoffnung." „Daß ... die Volksschulpädagogen denen von den höheren Schulen auf diesem Felde bereits wieder ein Stück voraus sind, darf nicht unbeachtet bleiben." Münch will offenbar geschichtliches Zeugnis ablegen, und das Wörtchen „wieder" in seiner Äußerung verrät seine Auffassung auch über den vorliegenden Punkt hinaus. Man muß bedenken, daß Münch eher dazu neigt, Gegensätze zu mildern als sie zu verschärfen — hatte man ihm doch aus dem Lager der Hamburger seine „geheimrätlichen Friedensschalmeien" vorgeworfen.[1]) Er muß schlimme Erfahrungen gemacht haben, bis er sich nicht scheute, einem Teil des höheren Lehrerstandes sogar den schweren Vorwurf des Standesdünkels zu machen: es sei, äußert er, „nicht zu bezweifeln ... daß gerade die Beteiligung der Volksschulpädagogen eine Anzahl ... Akademiker ... abhalten werde, sich für die Jugendkunde zu interessieren". „Es wäre schwer, der darüber zu schreibenden Satire die nötige Schärfe zu geben." „Eine Anzahl" — das müßten ja in der großen Zahl nicht viele sein, nicht mehr als in jedem Stand sich dummstolze Mitglieder finden. Aber ungewöhnlich groß und damit überhaupt erst erwähnenswert wird diese Anzahl erst dann, wenn der ganze Stand unschuldig-schuldig auf dem toten Geleise ist. Dann tritt in einem gefährlichen Grad das Standesgefühl an Stelle des Berufsgefühls; den akademisch gebildeten Lehrern, unterschied Münch abschließend 1910 im „Tag"[2]), sei es mehr um die Bestimmung und rechtliche Sicherung ihrer äußeren Beamtenstellung, den Volksschullehrern mehr um die Schule und Jugend zu tun.

Was die Hochschule der neuen Wissenschaft gab, haben wir schon erwähnt: führende Persönlichkeiten und den wissenschaftlichen Geist.

1) Im „Säe.". 2) März.

Im übrigen fehlen noch heute fast im ganzen Deutschen Reich die Professuren für Pädagogik; es geht wie seinerzeit mit der Geographie. Noch in den „Münchner Leitsätzen" wird zwar ein fünftes Jahr Fachstudium für die Mittelschullehrer gefordert, aber von Pädagogik hören wir kein Wort. Erst mit 1910/11 ist an der Universität Leipzig, die damit allen voranging, unter Meumann das „Institut für experimentelle Pädagogik und pädagogische Psychologie" eingerichtet worden, nachdem die uns schon bekannte private Gründung der Volksschullehrerschaft schon einige Jahre bestand.

Wir verzeichnen nun noch die Grundeinsichten der neuen Wissenschaft, wie sich dieselben schon konsolidiert haben. Es besteht dabei, wie wir schon eingangs dieses Kapitels bemerkt haben, von den ebenfalls schon beschriebenen Unterschieden abgesehen, eine ausgesprochene Übereinstimmung mit der intuitiven Pädagogik. In wesentlichen Punkten, äußert Meumann, „fordern die heutigen Schulreformer fast genau das, was die Kinderpsychologie uns als die natürliche Neigung und die normale Begabung des Kindes erweist". Selbstverständlich ist die Intuition unfähig, gerade das Eigentliche und Wertvolle der Wissenschaft zu liefern, jene genauen Angaben, auf Grund derer der Schulbetrieb erst in allen einzelnen Verzweigungen neu eingerichtet werden kann. Aber die pädagogische Wissenschaft hat zwar schon sehr zahlreiche Beobachtungen über alle möglichen gesetzmäßigen Wechselwirkungen und Verläufe im körperlichen und geistigen Leben und Lernen der Jugend angestellt, jedoch die überwiegende Mehrzahl dieser Beobachtungen, die sich auch noch exakter aneinander berichtigen werden, muß erst in die Praxis Eingang finden: der Triumph der Technik, einer wirklichen, vollständig überlegten Erziehungstechnik, die nicht wie die alte Unterrichtstechnik Noten u. dgl. Ergebnisse als ihr hauptsächliches Ziel betrachtet, sondern immer das Lebensglück des ganzen Menschen im Auge hat, diese Detailbehandlung der Jugend auf Grund echter Wissenschaft gehört noch der Zukunft an. Obgleich die überall einsetzende tatsächliche Reform der ersten Schuljahre diese starke allgemeine Wirkung der pädagogischen Wissenschaft schon einleitet, dürfen wir also für unsere geschichtliche und außerdem auch kurzgefaßte Darstellung uns auf die Hauptgesichtspunkte des Verständnisses für die Jugend beschränken. Sind sie es doch auch, die nicht nur von Anfang an, heuristisch vorsichtig gefaßt, auf die Auswahl der Beobachtungen wirken, sondern sie müssen auch immer wieder aus der Masse dieser Beobachtungen als einfache Ergebnisse her-

vorgehen: nichts kritikloser und unpraktischer zugleich als die Gleichsetzung von Haupt- und Nebensachen.

Über die ersteren also sprechen sich Meumann und Otto, an welche beide ich mich halte, in folgender Weise aus:

„Unser gesamtes Erziehungssystem" muß „sich eine gründliche Umgestaltung gefallen lassen".[1]) „Ich möchte[2]) Schule im traditionellen Sinne des Wortes definieren als eine Zwangsanstalt, in der geistige Leistungen als sittliche Pflicht gefordert werden; und ich glaube, daß die Schule in diesem Sinne wirklich das Ende des zwanzigsten Jahrhunderts nicht erleben wird, daß die Definition der Zukunftsschule wesentlich anders lauten wird. Erschaffen Sie, bitte, in Ihrer Phantasie die folgende Einrichtung. In einem weiten Komplex von Gärten, Rasen- und Sandplätzen liegt eine Anzahl von Gebäuden, in denen Sammlungen aller Art enthalten sind. Den ersten Hauptbestandteil bilden Spielsachen aller Art, wie sie überhaupt nur zu haben sind; aber physikalische Kabinette, chemische Laboratorien fehlen ebensowenig wie Abbildungen und Nachbildungen von antiken und mittelalterlichen Waffen, Geräten und Gebäuden; Herbarien und Sammlungen von Gerippen und ausgestopften Tieren werden ergänzt durch einen botanischen Garten und durch eine Anzahl lebendiger Tiere. Zu allen diesen Dingen denken Sie sich Leute, die nicht nur von diesen Dingen etwas verstehen, sondern auch von der Psychologie des Kinderlebens und des Unterrichts; Leute, die keine andere Aufgabe haben, als einmal die Sammlungen in Ordnung und Vollständigkeit zu erhalten und zweitens den Kindern auf Verlangen jedes Stück zu zeigen und auf ihre Fragen so zu antworten, wie es der Sache einerseits und dem Alter und der Ausbildung des Fragenden andererseits entspricht; denken wir uns dazu je einen Vertreter jeder fremden Sprache, deren Erlernung für die Kinder erwünscht ist, und auch dieser streng verpflichtet, den Kindern niemals etwas aufzuzwingen, sondern nur freundlich ihre Fragen zu beantworten und sie so viel zu lehren, als die Kinder Lust haben. Denken wir uns nun noch, daß kein Kind gezwungen werde, diese Anstalt zu besuchen, daß jedes nach Belieben jeden Tag wegbleiben oder kommen kann, so haben wir doch wohl ziemlich genau das Gegenteil dessen hergestellt, was jetzt Schule genannt wird. Ich glaube aber, Sie werden nicht bezweifeln, daß es nicht einmal sehr großen pädagogischen Geschickes der Angestellten einer solchen Anstalt bedürfen wird, um es dahin zu bringen, daß die Schüler sich einen großen Schatz von Kenntnissen aneignen. Wenn Sie aber der Einrichtung vorwerfen wollten, daß sie geeignet sei, die Kinder allzusehr zu zerstreuen, so erinnere ich

1) Meumann „Vorlesungen", 1. Aufl. II 420. 2) Otto.

Sie daran, daß genau derselbe Vorwurf den jetzt bestehenden Schulen auch gemacht wird, daß aber gerade unsere Phantasieschule sich am leichtesten den schädlichen Einwirkungen einer solchen Zerstreuung entziehen kann, sobald sie sich geltend machen; wir brauchen dann einfach nur eine Anzahl der Sammlungen für bestimmte Zeit zu schließen. Wer aber auch nur die Möglichkeit zugibt, daß die Kinder auf diese Weise etwas lernen können, der verrückt damit vollständig die Basis der jetzt noch geltenden pädagogischen Theorie, nach der die Welt auf Anschauungstafeln und Lesestücke abgezogen werden muß, wie Bier auf Flaschen, und dann die Aufmerksamkeit für das, was gerade ‚durchgenommen' werden soll, erzwungen werden muß."

Otto fügt hinzu, daß er sich die Zukunftsschule „keineswegs genau so" denkt, sondern daß es ihm um eine „Illustration" zu tun ist. Er weiß auch „das Stückchen militärischen Drills", die „schwierige Kunst des Orderparierens", die Gewohnheit, aus Furcht vor Strafe die eigene Trägheit, das eigene Säumen und Träumen zu überwinden, besser als andere Reformer zu schätzen, die in der Reaktion gegen den bestehenden Zustand, die Erziehung überhaupt nicht auf die gemeine Seite der Menschennatur gründen möchten; aber auch für Otto ist „die Disziplin" ein Bestandteil — und nur der gemeine, der ungenügende Bestandteil — der Willenserziehung, dagegen ist in allen intellektuellen und seelischen Dingen die durch Disziplin erzielte Teilnahme der Schüler nur geeignet, den Geist dieser Dinge, der von der frühesten Kindheit des Menschen an auf Freiheit und Liebe beruht, zu ruinieren.

Gewiß: auch wenn man die Kinder geistig nicht zum Essen zwingt, wenn man ihnen also gestattet, dem Unterricht fernzubleiben, so muß es doch für das Kommen und Gehen, für den Aufenthalt in den Sammlungen, für alles Sprechen und Fragen eine Ordnung geben, an die die Kinder ebenso bei Strafe gebunden sind wie der Lehrer. „Ich bin nicht einmal unbedingt Gegner der Prügelstrafe; wer seinen Nachbar in die Waden kneift, um ihn zu stören, oder ihm die Bücher absichtlich mit Tinte beschmiert, wer gegen den Lehrer frech ist oder sich irgendwie unanständig beträgt, dem kann ein tüchtiger Buckel voll Hiebe gar nichts schaden." Aber unbedingte Voraussetzung ist für Otto, daß solche Unarten nicht geradezu gezüchtet werden, wie es auf dem Boden des uninteressanten bloßen Massenunterrichts in der bestehenden Schule der Fall sein muß. Hier entsteht die bekannte Schulbosheit, die auch bei gut-

artigen Kindern auftritt und über das Maß von Bosheit hinausgeht, das wir sonst bei Kindern und Erwachsenen antreffen können. Die Schulbosheit wie die Schuldummheit, die Teilnahmslosigkeit, der Stumpfsinn, die Arbeitsscheu der Schüler, all der Lehrerjammer, der in der bestehenden Schule nur allzu begründet ist, geht auf ein normales Maß zurück, wenn die Lehrer der Jugend diejenige Nahrung reichen, deren sie bedarf. Dann beißt der Instinkt der Jugend an; das dürfen wir hoffen, wenn wir nicht den jungen Menschen aus irgendeinem unauffindbaren Grunde ganz allgemein für schlechter halten wollen als den Erwachsenen. Handeln wir aber unpsychologisch gegenüber dem Jugendlichen, erzwingen wir im theoretischen Unterricht die Aufmerksamkeit und die Erledigung der Aufgaben zu einem wesentlichen Teil durch Strafen (oder auch Belohnungen), so mag unter einem gedankenlos egoistischen Lehrer gewiß alles vorzüglich klappen, wie man gerne sagt: „gewiß ist der geprügelte" oder auf sonst eine Weise mehr äußerlich als geistig angetriebene „Knabe im Augenblick aufmerksam, gewiß bringt ihn die Angst vor weiterem Prügeln zu Augenblicksleistungen, die weit über sein sonstiges Können hinausgehen; vergleicht man aber über ein halbes Jahr hinüber zwei Schüler, von denen der eine mit Prügeln angespornt, der andere durch freies — wenn auch mitunter aussetzendes — Interesse zum Lernen angetrieben wird, so wird kein Lehrer den Wert der Prügel verteidigen wollen". Geistige Erfolge werden durch geistige Mittel erzielt.

Denjenigen Drill endlich, den es auch in geistigen Dingen geben kann, das sei nun mehr oder weniger, empfiehlt Otto, ganz altmodisch offen und ohne jede Heuchelei zu betreiben, nur daß wir ihn auch als Drill noch so psychologisch zweckmäßig als möglich einrichten müssen. „Es müssen geradezu für Rechnen, Geschichte, Geographie, Grammatik besondere Spiele ersonnen werden, die von den Schülern unter Leitung des Lehrers gespielt werden können." Otto hat bei seinen eigenen und anderen Kindern eine unbegrenzte Freude am Aufsagen nach der Sekundenuhr gefunden.

Das nationale Unglück überwiegenden Drills in Erziehung und Unterricht beschreibt Meumann: es herrscht „eine wahrhaft erschreckende geistige Unselbständigkeit und Urteilslosigkeit und ein Mangel an geistiger Initiative in weiten Kreisen unseres Volkes, die von unabsehbaren Folgen für sein inneres und äußeres Wohl sind".[1]

1) „Vorlesungen", 1. Aufl. II 428.

„Unser gesamter heutiger Unterricht regt zu wenig (regt noch immer zu wenig in der 2. Aufl. 1911) die geistige Selbständigkeit der Schüler an, ja er gibt oft nicht einmal den selbständigen und kraftvollen Talenten Gelegenheit, sich zu entfalten, sondern erstickt die Spontaneität der Kinder durch die starre Befolgung der Schulvorschriften. Für die geistige und wirtschaftliche Entwicklung einer Nation ist aber nichts so wichtig, als daß gerade in der Schulzeit alles das geweckt und gepflegt werde, was wir an selbständigen Kräften und spontanem freudigen Arbeitstrieb bei der Jugend vorfinden."

Das „Gebiet und die Art der ... Betätigung" aber, womit die „geistige Selbständigkeit" der Jugend „zuerst geweckt werden kann", bleibt die Phantasietätigkeit.[1]) „Erst die reiferen Individuen zeigen in der Zeit des Schulabgangs" (also ums 13. bis 15. Jahr) „ein lebhafteres logisches und kausales Denken."[2]) Erinnern wir uns auch der Würdigung, die Meumann der kindlichen Wahrnehmung zuteil werden ließ, aus deren naiv einfühlendem Charakter sich die ästhetische und praktisch-sympathisierende Einfühlung des Erwachsenen in das Leben anderer entwickelt. Wenn Meumann diese Entwickelung auch nur in dem geringeren Grad wünscht, in dem, gegenüber dem Künstler und handelnden Menschen, der Forscher sie nötig hat, so kommt er doch selbst bei dieser Einschränkung zu dem Urteil: „Betrachtet man von dieser Auffassung... der kindlichen Wahrnehmung aus den heutigen Schulunterricht, so kann man sich nicht genug darüber wundern, wie wenig dieser darauf Rücksicht nimmt, vielmehr wird namentlich der Anschauungsunterricht meist als ein trockenes, rein theoretisches Analysieren der Modelle und Bilder ... betrieben ... ganz exklusiv vom Standpunkt des Erwachsenen aus"[3]), während „gerade im Spiel und im Formen und Bilden" „sich die einfühlende Apperzeption" „am intensivsten betätigt." „Sehr merkwürdig ist das von Ziehen nachgewiesene Faktum, das ich selbst in ausgedehntem Maße bestätigt gefunden habe, daß man gerade bei besserbegabten Kindern von 6 bis etwa 12 oder 13 Jahren ein stärkeres Überwiegen der Individualvorstellungen findet, als bei schwächer begabten Kindern des gleichen Alters ... daraus sehen wir, daß es nicht gut ist, wenn ein Kind sich vorzeitig dem Vorstellungstypus des Erwachsenen annähert. ... Ich erkläre mir dies so, daß es psychologisch und pädagogisch gut begründet ist, daß das Kind in den Jahren

1) 2. Aufl. I 530. 2) 1. Aufl. I 229. 3) 2. Aufl. I 333.

sein r Entwicklung möglichst lange bei konkreten Individualvorstellungen verweilt, es erwirbt dadurch einen größeren Vorrat von konkreten Anschauungsvorstellungen, auf denen es später seine Abstraktionen aufbauen kann." 1) Findet man ja doch auch, daß „intellektuell besonders hochstehende Erwachsene zwar in allgemeinen Wortbedeutungen reproduzieren aber diese durch lebhafte anschauliche Inhalte ergänzen." Man sieht aus dem „sehr merkwürdig" Meumanns und aus dem „ich erkläre mir dies so", wie wenig nahe es ihm, als einem sehr stark abstrahierenden Gelehrten, liegt, alles Anschauliche als lebensnotwendige menschliche Mitgift gelten zu lassen; mit um so mehr Respekt muß man sehen, wie er sich doch der Tatsachen bemächtigt und sich ihnen unterwirft, soweit es ihm eben möglich ist. Übrigens fehlt ihm nur für das emotionelle Gefühls- und Phantasiesinnliche das lebhafte Organ in ihm selbst, nicht für das Beobachtungssinnliche. So tritt er für die „formende, bildende, graphisch darstellende Tätigkeit, das Bauen, das Hantieren mit den Dingen", von dem Wert für die Einfühlung abgesehen, den er mit Einschränkung anerkennt, deshalb ein, weil hier „zugleich die aktive Seite der Sinneswahrnehmung" liegt: „Auge und Aufmerksamkeit" werden dadurch gezwungen, „die Formen, Farben und Tastqualitäten der Dinge" „genau zu analysieren"; „Fröbels Prinzip: was das Kind anschaut, das soll es auch mit den Händen machen, hat nicht nur für den Kindergarten Geltung." Die technischen Fächer geben uns sodann Gelegenheit, nicht bloß „die intellektuellen Fähigkeiten besonders auszubilden ... sondern auch Willenseigenschaften des Kindes zu erziehen" 2), da die Bildung des Willens beim Kind zunächst am besten vom Körper aus gelingt. Bisher ließ man sich in der herrschenden Pädagogik überhaupt die „direkte und unmittelbare Willensbildung vollständig entgehen". 3) Man begnügte sich mit demjenigen Einfluß, welchen Einsicht und Gefühl auf den Willen ausüben. Aber erst „jede Willenseigenschaft, die wir durch Einübung beim Kind erreichen, ist ein sicherer und unverlierbarer Lebensbesitz des Kindes". 4) Freilich nimmt dann die Willenserziehung bei Meumann die Wendung, die wir schon bemerkt haben, daß der Willensbestandteil speziell der „intellektuellen Leistung", die „Aufmerksamkeit aus Vorsatz", als das wichtigste Moment aller (von mir gesperrt) unmittelbaren Willensbildung" er-

1) 1. Aufl. I 224. 2) 1. Aufl. I 320. 3) 2. Aufl. I 654.
4) 2. Aufl. I 655.

scheint; doch ist nicht zu übersehen, daß Meumann von dieser **Vorzugsstellung** der Aufmerksamkeit abgesehen, wobei er mit der bestehenden Schule und ihren vor allem wissenschaftlichen Idealen übereinstimmt, eine Schulung im eigentlichen Handeln **nicht vernachlässigt** wissen will.[1]) Überall bemerken wir so die Kompromißstellung, die Meumann einnimmt, und die seine große Schule vortrefflich geeignet macht, die breite Vermittelung zwischen Altem und Neuem zu tragen. „Ich erblicke den **Kern** der **gesamten seelischen** Entwickelung des Kindes in der Reichhaltigkeit, Lebhaftigkeit und Feinheit der Reaktionen seines Gefühlslebens und in den formalen Willenseigenschaften, die es zu entwickeln vermag."[2]) „In der richtigen Behandlung des Gefühls- und Willenslebens der Kinder" liegt „das Fundament aller Beeinflussung ... durch den Erzieher."[3]) Fügen wir auch noch einige Übereinstimmungen im einzelnen zwischen intuitiver und exakter Pädagogik an. Wenn Meumann das Auswendigzeichnen empfiehlt, unter der Bedingung, daß es „ständig und systematisch mit der analysierenden Beobachtung der gezeichneten Gegenstände verbunden wird"[4]), so ist das dasselbe natürliche Verfahren, das wir bei Czizek im „Säemann" gefunden haben. Oder wie ebenda Gertrud Bäumer mit Gurlitt empfiehlt, den systematischen Geschichtsunterricht auf ein reiferes Alter zu

1) Ich bitte dringend, Meumann hier ausdrücklich zu vergleichen (S. 653ff.; die außerordentlich klare und kurze Systematik der Willensbildung S. 633).

2) 1. Aufl. I 274.

3) 2. Aufl. I 640. Da wir schon eine Äußerung Meumanns anzuführen hatten, in der seine Verwunderung über die Natur des Kindes, über die Kritiklosigkeit des Kindes z. B. in seinen religiösen Vorstellungen, als unbegründeter Spott über das Kind erschien, so führe ich, um kein falsches Bild entstehen zu lassen, eine Stelle an, die deutlich zeigt, daß mit seiner Auffassung von der Mangelhaftigkeit der kindlichen Natur doch auch ein tiefes **Mitleid** mit dem Kind zusammengeht: „Die ganze Pädagogik der Demütigung, der Depression, der Schädigung des Selbstbewußtseins, der Unterdrückung oder Nichtentwicklung der Selbsttätigkeit der Kinder ist ein Verbrechen ... an ihre Stelle muß die Pädagogik des Vertrauens, der Aufmunterung, der Aufmunterung um jeden Preis, der Belebung der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit ... des vertieften Verständnisses der gesamten kindlichen Eigenart treten". (S. 421, 1. Aufl. I.) So umstürzend erscheint Meumann, wo nicht seine Vorliebe für die Eigenschaften des Gelehrten ihn mit dem Bestehenden übereinstimmen läßt. Er selbst weiß natürlich, daß Ermunterung nicht immer und überall am Platz ist, aber es leitet ihn das Gefühl, daß eine scharfe Absage an die Demütigungspädagogik nicht schaden kann, solange diese herrscht.

4) 1. Aufl. II 389.

verschieben, so stellt Meumann fest: „Das Verständnis komplizierterer zeitlicher Verhältnisse ... beginnt beim Kind überhaupt sehr spät und entwickelt sich langsam." [1])

Endlich stimmen die beiden Richtungen in der Abneigung gegen die bureaukratische Reglementierung auch des Lehrers, nicht nur der Jugend, überein. Meumann fordert „mehr Selbständigkeit und Bewegungsfreiheit für den Lehrer und Erzieher" statt der „unwürdigen Regel": „das ist Vorschrift, also muß es befolgt werden". „Die ganze Arbeit des Lehrers wird auf ein anderes Niveau gerückt — ein anderes geistiges und soziales — wenn der Lehrende nicht mehr bloß als das ausführende Organ staatlicher und gesellschaftlicher Vorschriften erscheint, sondern als der geistige Schöpfer seiner eigenen Wirksamkeit"; „wenn der Lehrende sich in jedem Augenblick darüber Rechenschaft geben kann, wie weit die pädagogischen Vorschriften, mit denen ihm Tradition und Behörden gegenübertreten, ... den Ergebnissen der Wissenschaft und der pädagogischen Erfahrung entsprechen". „Der Lehrer sollte niemals bloß wegen einer Abweichung von den Vorschriften über die Methode als solcher zur Rede gestellt werden, sondern höchstens über die Gründe, die ihn dazu veranlaßt haben." [2]) Eine solche fruchtbare Entbindung der persönlichen Kräfte ist freilich nicht möglich, solange [3]) die Vorschriften an entscheidender Stelle „von Nichtpädagogen erlassen" und ihre „Durchführung von Nichtpädagogen überwacht und erzwungen wird". Wer eine Sache nicht ursprünglich liebt und nicht gründlich sachverständig ist, der wird in der Regel (um die es sich hier handelt) Gefahr laufen, die Freiheit in dieser Sache mehr zu unterdrücken, als der Sache nützlich ist. Denn er wird schwerer beurteilen können, ob ein Untergebener aus Eigendünkel eigene Wege gehen will oder ob ihm gute sachliche Gründe zur Seite stehen. Wer nicht selbst Pädagoge ist, wird von vornherein in der allerärgsten Versuchung sein, durch eine übermäßige Mechanisierung sich die Sache besser verständlich und zugänglich, sie zu einem bloßen straffen Geschäftsgang zu machen. „Man denke sich aber", ruft Otto aus, „als Analogon" zu dieser Lage der Erzieher, „daß Ärzte des Krankenhauses ihre Heilerfolge in festgelegter Zeit und auf eine festgelegte Weise erzielen müßten, nach einem Reglement, das in höchster Instanz von Laien abhängt. Was würden die Ärzte zu solcher Zumutung sagen?" Doch die Pädagogik ist nun ein-

1) 1. Aufl. I 67. 2) 1. Aufl. II 431. 3) Otto S. 11.

mal zurück. Erst Lehrer, die „mit allem Rüstzeug der um Jahrzehnte fortgeschrittenen Psychologie versehen“ sein werden, werden es erreichen, „einen verhältnismäßig kleinen Schülerkreis in einem Grade von Freiheit“ zu unterrichten, „wie sie jetzt etwa der Arzt seinem Patienten gegenüber besitzt, dem nicht nur durch ein Reglement, sondern nur durch seine erlernte Kunst sein Verhalten vorgeschrieben wird“.[1])

IV. Neue Einrichtungen.

Georg Kerschensteiner.

Wir hatten uns bisher im ganzen mehr mit neuen Gedanken als neuen Einrichtungen zu beschäftigen. Das ist bis zu einem gewissen Grad natürlich; die Herzen und die Köpfe müssen über das Was und Wie der neuen Schule zu einer gewissen Einigung gelangt sein, ehe mit dem tatsächlichen Neubau begonnen werden kann. Dieser kann dann aber auch nicht mehr aufgeschoben werden. Das Wort: „Männer, nicht Maßregeln“ wird nicht selten gedankenlos oder heuchlerisch geltend gemacht. Wenn nach Otto „Lesen- und Schreibenlernen etwa ins 11. oder frühestens ins 10. Lebensjahr fallen“ müßten (aus psychologischen und, ich füge hinzu, auch aus hygienischen Gründen), und wenn zugleich der Lehrplan Lesen und Schreiben schon vier Jahre früher vorschreibt, so kann die vortrefflichste Lehrerpersönlichkeit sich nicht aus der Schwierigkeit helfen. Und es ist bei ausgedehnten Organisationen unvermeidlich, daß es auch mechanische Formen des Übereinkommens, einen Fahrplan sozusagen, der eingehalten werden muß, gibt. Also beides ist notwendig, die Männer und die Maßregeln, die Gedanken und die Einrichtungen.

Otto hat das Verhältnis der beiden Mächte in folgender Weise geschildert:

„Der Weg, den die medizinische Wissenschaft geht, führt vom Einzelversuch durch den Massenversuch zur allgemeinen wissenschaftlichen Kunstregel; und erst wenn sie diesen Weg zurückgelegt hat, erst dann heißt sie die Unterstützung der Behörde willkom-

1) Otto weist darauf hin, daß Volks- und Mittelschullehrer wesentlich den gleichen Beruf haben. Ebenso äußert Gurlitt: „einen Unterschied zwischen höheren und niederen Schulen sollte es nicht geben; es gibt auch keine höheren und niederen Krankenhäuser“; der „Kinderarzt“ steht nicht niederer als der Arzt für Erwachsene.

men. Dann aber macht sie auch gern von ihr Gebrauch, weil dann die Behörde wirklich etwas ausrichten kann. Das beweisen zahlreiche hygienische Maßregeln und namentlich das großartige Gelingen des Kampfes gegen die Infektionskrankheiten.

Also auch wir werden uns dereinst an den Staat wenden, seinen Schutz und seine gewaltige Macht zu unseren Gunsten in Anspruch nehmen, aber erst, wenn wir am Ende unseres Weges sind. Und bisher sind wir gerade eben nur erst am Anfang. Auch wir müssen den ganzen Weg zurücklegen vom mühsamen, tausendfach mißlingenden, aber schließlich zum Erfolg führenden Einzelversuch an. Wir müssen in diesen *Einzelversuchen* nicht nur ein Gelingen nachweisen, sondern auch die *wissenschaftlichen Gründe* des Gelingens aufzeigen können, so daß zahlreichen Forschern dieselben Versuche in derselben Weise gelingen. Erst dann ist die Zeit gekommen, die zweite Strecke des Weges zu betreten, die *Massenversuche* anzustellen. Dazu bedürfen wir schon der *Genehmigung* der Behörde, zumal wenn die Versuche an öffentlichen Schulen angestellt werden sollen, was doch aus zahlreichen Gründen zu wünschen ist. Und was sich dann, nachdem es im Einzelversuch wissenschaftlich begründet ist, im Massenversuch praktisch bewährt, das können wir dann den Behörden, dem Staate unterbreiten mit der Bitte, nunmehr die *Reform anzuordnen*. Erst dann geht das; dann geht es aber auch sicher."

Nur daß infolge jener Sachfremdheit der Aufsichtsbehörden, auf welche Otto hingewiesen hat, die *Möglichkeit*, Versuche anzustellen (von Ermunterung und Begünstigung derselben nicht zu reden), leiden mußte. Und so mußte es auch bei manchen Lehrern und nicht bei den schlechtesten zu einer Kluft kommen zwischen ihren Idealen und Gedanken auf der einen Seite und den Verrichtungen andererseits, wozu sie an der großen Schulmaschine angestellt sind. Eine Gesinnung, die sich nicht im Tun erproben darf, wird bitter; da aber die Bewegung dazu viel zu hoffnungsfroh und zukunftsicher war (von dem Schicksal der in die Bresche Fallenden allerdings abgesehen), kam es jetzt zu einer Sammlung aller Kräfte, wodurch man auf die Praxis wenigstens einigen Einfluß zu erlangen hoffte.

1908 auf einer Versammlung in Berlin, wurde von den Teilnehmern, die zum größten Teil Mitarbeiter des „Säemann" waren, die Gründung des „Bundes für Schulreform" beschlossen und die Vorbereitung den Teilnehmern aus Hamburg übertragen.[1]) In einer Hamburger

1) Vgl. Schriften des Bundes, 1. Bdch. „Aufgaben und Ziele des Bundes f. Sch.", B. G. Teubner 1910.

Versammlung, vor Vertretern der verschiedensten Berufsorganisationen hat Seminardirektor H. Cordsen das Programm des Bundes entwickelt.[1]) Vor allem sollte „mehr Wirklichkeitsgeist" in die Schule einziehen und im Sinne des Entwicklungsgedankens jederzeit in ihr lebendig bleiben. Dieser Wirklichkeitsgeist muß sich in einer doppelten Weise äußern: erstens muß er „das gegenwärtige Kulturleben" auffassen und zweitens die Natur des Kindes. Diese beiden pädagogischen Richtungen, die wir im zweiten und dritten Kapitel beschrieben haben und über deren innere Zusammengehörigkeit kein Zweifel entstehen konnte, treffen jetzt vollständig und auch äußerlich zusammen. „Im Anschluß an Meumann" setzt Cordsen in dem erwähnten Vortrag näher auseinander, inwiefern wir die Natur des Kindes besser begreifen müssen, um darauf zu wirken: wir müssen seiner „Aktivität" Spielraum geben und müssen zweitens die „Bedeutung des Gefühls- und Willenslebens für seinen intellektuellen Entwicklungsfortschritt" mehr in Rechnung ziehen. Meumann seinerseits konnte dann in der Abonnementseinladung der Zeitschrift für experimentelle Pädagogik für 1910 äußern: „Der Bund für Schulreform, dessen Gründung vorwiegend von Hamburger Lehrerkreisen ausgegangen ist, verspricht die wichtigste und einflußreichste pädagogische Bewegung der Gegenwart zu werden." Auch veränderte seine Zeitschrift „ihr Programm und ihre Erscheinungsweise", um sich an dem allgemeinen konzentrischen Angriff auf die bestehende Praxis zu beteiligen. „Der Inhalt der Zeitschrift wird sich nicht mehr — wie in ihren ersten Jahrgängen — auf die Veröffentlichung rein wissenschaftlicher Abhandlungen aus dem Arbeitsgebiet der experimentellen und forschenden Pädagogik beschränken, die Zeitschrift wird sich vielmehr in den Dienst aller die Gegenwart bewegenden Erziehungs- und Bildungsaufgaben stellen." Bald hierauf ist Meumann einem Ruf von Leipzig weg an die wissenschaftlichen Anstalten des Staates Hamburg gefolgt, der „Säemann" wird offizielles Organ des Bundes für Schulreform, der von jetzt an neben der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung als Herausgeber zeichnet: kurz, die Verschmelzung ist augenscheinlich.

Andererseits ist auch dies nicht zu verschweigen, daß ein die Hauptsachen so treffender und nur in Nebensachen ungenauer Führer der Bewegung wie Gurlitt an der Gründungsversammlung des Bundes nur

1) Vgl. „Zeitschrift f. e. P.".

„als Gast" teilnehmen konnte oder wollte.[1]) Und wenn ein Berichterstatter über die dritte öffentliche Versammlung des Bundes 1912 in München (Fritz Giese im „Archiv für Pädagogik") ausspricht, daß die Verhandlungen über das Wesen der Bildung und über „die aus dem Wesen der Bildung sich ergebenden Forderungen für die Gestaltung der Schultypen und ihrer Lehrpläne" (so das Thema des zweiten Tages) eine „erschreckende" lebensfremde Begrifflichkeit gezeigt hätten, so kann ich dem nur beistimmen. Je länger ich zuhörte, desto mehr hatte ich den beängstigenden Eindruck: hier sind offenbar Gelehrte aller möglichen Wissenschaften versammelt und besprechen sich darüber, wie sie die Schule dafür ausbeuten können, daß der künftige Gelehrte möglichst gut für seinen Gelehrtenberuf vorbereitet werde. Eine Frage ist für die hier Versammelten nur die Stundenzahl, die jeder der zahlreichen Wissenschaften in der Schule zukommt — keine Frage dagegen, daß man die Schulen nur möglichst wissenschaftlich zu machen braucht, um sie möglichst gut zu machen. Aber ist das nicht gerade die Frage der ganzen Schulreform und eines Bundes „für Schulreform"?[2]) Man mag diese Frage dahin beantworten, daß unsere Welt, und vielleicht wir Deutsche noch einmal in höherem Grade, vorwiegend wissenschaftlich seien und daß darum die Schulbildung sich auf wissenschaftliche Bildung beschränken könne, aber wie diese, sogar um ihrer selbst willen, mit dem Wesen der Jugend und der Menschennatur wenigstens in Verbindung zu halten sei, das ist nun einmal die Schwierigkeit, der die ganze Arbeit der letzten Jahrzehnte gilt. Hätte man die 30 oder mehr Redner ersucht, sich über dieses Problem zu äußern, so wäre Klarheit über die Hauptschwierigkeit der ganzen Schulreform erzielt worden, anstatt daß der Bücherstaub zahlloser wissenschaftlicher Schlagworte und Fremdworte die Versammlung überschüttete.[3]) Auf den Vorschlag Kerschensteiners unter anderen Mittelschultypen auch eine künstlerisch-intuitive zu errichten, hat Paul Cauer erwidert, die Entwicklung der vorwiegend künstlerisch Veranlagten, solcher „gottbegnadeter Menschenkinder", werde immer eine „Tragödie" sein; dazu könne die Schule nichts tun, höchstens die einzelne Lehrerpersönlichkeit. Aber wenn das ganze Schulwesen und

1) „Zeitschrift f. e. P.".

2) Schon 1910 („Zeitschrift f. e P." X, 1. Heft) hat man daran gedacht, den Bund nur zu nennen „Bund für Erziehung und Schule".

3) Ich habe meinen Eindruck in der Diskussion ausgesprochen, leider infolge der Niedergeschlagenheit, deren ich mich zu erwehren hatte, ungeschickt.

die ganze Lehrerbildung auf die Gelehrten zugeschnitten ist, darf man dann logischerweise damit rechnen, daß die Lehrerpersönlichkeit den künstlerischen Begabungen gerecht wird? Diese werden im guten Fall falsch behandelt und im schlimmen kujoniert — „Tragödie“! Und handelt es sich denn nur um Genies? Von diesen sprechen ist allerdings Verlegenheit. Handelt es sich aber nicht vielmehr (Lichtwark, der es wußte, gehörte dem geschäftführenden Ausschuß des Bundes an) um ganze große Berufe? Ebenso ignorierte Cauer die Erziehung des Handelns, wie dieses die Reformer zur Geltung kommen lassen wollen, indem er bemerkte, daß wir durch Sprachenlernen auch „Menschen beherrschen“ lernten, weil wir uns dann in sie versetzen können. Letzterer Vorteil gilt aber nach der simplen Psychologie, der die Reformer folgen, von der Kunst ebenso wie von der Wissenschaft und trifft gerade das eigentliche Handeln, das tatsächliche Ergreifen des Augenblicks nicht. Cauers Vorliebe für das Sprachenstudium fand denn auch aus der Versammlung heraus lebhaften Widerspruch, aber nicht zugunsten des Handelns, sondern der Naturwissenschaften: wiederholt befand man sich so mitten in einer jener Mittelschuldebatten, von deren Ergebnislosigkeit (vgl. 2. Kapitel) sich die Entwickelung abgewandt hatte. Jetzt, nachdem das neue Humanitätsideal errungen ist, wendet sich dasselbe auch an die Mittelschule. Alle ihre lebendigen Kräfte sollen und müssen aufgenommen werden. Indem aber diese lebendigen Kräfte, wie sich uns als wahrscheinlich herausgestellt hat, an der Mittelschule seltener und einflußloser als an den anderen Schulgattungen waren, mußte jetzt bei der neuen und notwendigen Berührung mit der Mittelschule die Reformbewegung, wenn ich so sagen darf, gelähmt werden. Auf diese Weise erklärt sich der Rückschlag in der Reformbewegung, der auf dieser Versammlung unleugbar zutage trat, sachlich am besten.[1]) Daß es sich um einen Rückschlag handelt, zeigt die vorausgegangene entschiedene Tätigkeit des Bundes für eine Reform des „ersten grundlegenden Unterrichtsjahrs der Volksschule“, das „ganz besonders“ mit der pädagogischen Wissenschaft in Widerspruch geriet, deren Arbeit und Kritik, wie schon erwähnt, auf dieser elementaren Stufe einsetzte. „Besonders charakteristische Eigenschaften dieses Alters, die als physiologisch und psychologisch normal erscheinen, sind der starke Bewegungsdrang des Kindes, die Vorliebe für die Handbetätigung, für den Wechsel der Beschäftigung, die Neigung, sich bei aller Tätigkeit von

1) Vgl. zu meiner Beschreibung des Kongresses den ausführlichen „Verhandlungsbericht“ bei B. G. Teubner.

Gefühl und Interesse leiten zu lassen, der starke Trieb zum Sich-Aussprechen und Plaudern, der Wechsel der Beschäftigung, die Unfähigkeit, die Aufmerksamkeit lange Zeit willkürlich mit dem gleichen Gegenstand zu beschäftigen u. dgl. m. Naturgemäß ist daher z. B. eine Form des Unterrichts, die sich diesen Eigenschaften des sechsten Lebensjahres anpaßt und sie nach Möglichkeit für die Erziehung ausnutzt; ... als widernatürlich dagegen erscheint eine Form des Unterrichts, die auf diese Eigenschaften keine Rücksicht nimmt oder sie gar unterdrückt."[1]) „An der Art und Weise, wie der Bund in der Frage der Organisation des ersten und zweiten Schuljahres vorgegangen ist, haben wir ein Musterbeispiel für das einmütige Zusammenarbeiten von wissenschaftlicher Theorie und Praxis in einer der bedeutsamsten Fragen der Schulreform. (Vgl. die Denkschrift des Bundes zur Reform des ersten und zweiten Schuljahres, Verlag von B. G. Teubner, Leipzig 1911.) Die wissenschaftlichen Untersuchungen über das Seelenleben und die Arbeit des neu eintretenden Schulkindes sind in Beziehung gesetzt zu den Erfahrungen hervorragender Praktiker, sie werden dann in der Denkschrift als Forderungen an die Praxis, als Entwurf zu einer Neugestaltung der ersten Unterrichtsjahre aufgestellt. Nunmehr kann die Praxis sie erproben und berichtigen oder ergänzen. Kein dogmatisches Rechthaben, kein doktrinäres Vorschreiben wird da der Schule zuteil, sondern gegenseitiges Sichergänzen und Belehren von Forschung und Verwirklichung."[2]) In Leipzig, wo Meumann gewirkt hatte, und wo sich die Lehrerschaft überhaupt durch hohe wissenschaftliche Berufsbildung auszeichnete, kam es dann zu einer umfangreichen Einführung der Reformgedanken in die Schuleinrichtung. Nachdem schon 1909 eine Anzahl Lehrer sich mit einer Eingabe in diesem Sinne an den Rat gewandt hatten[3]), beschloß dieser, für Ostern 1911 „an nicht weniger als 23 städtischen Schulen je eine besondere Klasse" einzurichten, „in der die auf eine durchgreifende Umgestaltung des ersten Unterrichts ausgehenden Bestrebungen in umfassender und unbehinderter Weise eine praktische Erprobung erfahren können".[4]) Nur eine etwas kurze Zeit zur Durchführung eines neuen Lehrganges wurde den Versuchsklassen eingeräumt; nach zwei Jahren sollten die Kinder in ihrer Ausbildung mit den übrigen übereinstimmen und mit diesen wieder vereinigt werden.

1) Meumann „Vorlesungen", 2. Aufl. I 702.
2) „Vorlesungen" S. 2. 3) „Säe." 1909.
4) „Zeitschrift f. e. P." XII 2 S. 135.

Noch vor Leipzig hat München 1910 eine Versuchsschule, jedoch zunächst nur mit einer Klasse, eröffnet; auch andere Städte wie Breslau und Chemnitz haben Reformklassen eingeführt.

Die Münchner Versuchsschule wie der ihr vorangehende Kindergarten fanden Unterstützung bei dem „Verein Versuchsschule“ [1]): Die Entstehung der neuen Schule ist nicht denkbar ohne den Einfluß der Laien, speziell der Eltern. Die Reform von 1900 ist wesentlich auf diesem Weg, durch Presse und Parlament entstanden; so hatte auch der „Säemann“ seine Aufgabe in der Vereinigung von Fachleuten und freien Freunden des Erziehungswesens gesucht; erstarrte Institutionen müssen sich immer dem Einfluß der Öffentlichkeit und unbefangener Dilettanten hingeben. Die Veränderungen, die sich in der von uns behandelten Zeit in der Familienerziehung selbst ergaben, lassen sich erst beschreiben, wenn einmal genug Jugenderinnerungen aus unserer Zeit vorliegen werden; doch läßt sich vermuten, daß die Familienerziehung derselben allgemeinen Entwickelung folgt wie die Schule. Das wird besonders deutlich bei einer Neubildung, die ohne die ausdrückliche und tatkräftige Unterstützung durch die Eltern gar nicht möglich wäre, bei den Internaten neuen Schlages, den Landerziehungsheimen.

Seit 1898 Lietz die ersten auf deutschem Boden gründete, haben sie sich sehr vermehrt.[2]) Darunter sind natürlich nicht wenige Anstalten, die ein wenig „Reform“ machen, weil es gerade Mode ist, die aber im übrigen „Pressen“ für Kinder wohlhabender Leute sind. Die Berechtigung zum Einjährigendienst und die „Reifeprüfung“ für die Zöglinge sowie der Geldgewinn für den Unternehmer sind die wesentlichen Triebkräfte.

Ganz anders bei den echten Erziehungsheimen. Sie entstehen aus dem Glauben an eine Erneuerung des ganzen Lebens und setzen bei der Jugend ein, der sie eine erzieherische Umwelt zu geben suchen. Das beste solche Lebensklima ist freilich das Elternhaus. Aber nicht nur, daß die Eltern in den größeren Städten meist nicht über Haus, Garten usw. verfügen, häufig fehlt auch die Mehrzahl von Kindern, die eigentlich die Familie ausmacht. Ein einzelnes Kind aber zwischen zwei Erwachsenen

---

1) Die schon erwähnte Chirurgin Frau Adams-Lehmann hat die Sache besonders gefördert.

2) Besonders berühmt hat sich Wickersdorf in Thüringen gemacht. Hier wirkte der unermüdliche Agitator G. Wyneken (vgl. G. W. „Schule und Jugendkultur“, Diederichs; ebenda die „Jahresberichte“ von Wickersdorf).

wächst in der Regel mit mehr Altklugheit, mit weniger wirklicher Erfahrung und freudloser heran als ein Kind in einer wirklichen Familie, die einen Familiengeist entwickelt, innerhalb desselben aber den verschiedenen Individualitäten Freiheit läßt und so eine vortreffliche Schule der menschlichen Gesellschaft bildet. Ein solcher Familiengeist kann sich in der modernen Familie häufig auch aus anderen Gründen nicht entwickeln, weil die Persönlichkeiten der Eltern selbst sich nicht vertragen oder weil infolge angestrengter Berufstätigkeit beide Gatten für ihr Kind keine Zeit haben. Muß man in den zuletzt genannten Erscheinungen Ausartungen sehen, so ist doch die seit Jahrzehnten angewachsene Schwächung der Familie nicht zu leugnen; der Ersatz aber verlorener Güter liegt auch in diesem Fall nicht im Konservieren um jeden Preis und in der Unterdrückung solcher Keime, die den Ersatz liefern wollen, sondern eben in der Pflege dieser Keime. In solchem Licht sind nicht nur die Landerziehungsheime, sondern ein großer Teil der modernen pädagogischen Bestrebungen überhaupt zu verstehen: indem zahlreiche erzieherische Kräfte, wie der Familie so der Meisterlehre und der Berufsgenossenschaft, versagten, mußte die Schule, besonders in den großen Städten, Erziehung und Jugendfürsorge in größerem Maßstab übernehmen und Neuorganisationen versuchen.

Man kann fragen, ob nicht die Landerziehungsheime in den großen Städten liegen sollten, wo der Entscheidungskampf um eine neue Kultur und eine neue Erziehung gekämpft wird. Aber bei dem brutalen und kulturlosen Charakter der neuen Städte ist es gar nicht anders denkbar, als daß die Anfänge kultureller Einrichtungen einen geistigen und in unserem Fall auch räumlichen Abstand von den Städten nahmen. Man ist sich dieser Situation auch im Kreise der Landerziehungsheime bewußt. So lese ich in der Anzeige einer 1910 von Paul Geheeb begründeten Anstalt[1]: „Einen Vorzug aber hat, unserer Überzeugung nach, die Odenwaldschule vor allen erwähnten Anstalten: er betrifft ihre äußere Lage und ist von weit größerer, als nur äußerlicher Bedeutung. Wer die Entstehungsgeschichte der Landerziehungsheime kennt, weiß, daß eine gesunde Reaktion gegen die Auswüchse und Schattenseiten der Großstadtkultur zu den Beweggründen dieser Gründungen gehörte, versteht aber auch, daß diese Rousseausche ‚Rückkehr zur Natur‘ vielfach zu einer Abkehr von der Kultur führte, zu Einsiedlertum und Robinsonaden; die

1) Vgl. Dr. Drill „Die Landerziehungsheime, Eindrücke und Bemerkungen“ (Sonderdruck a. d. „Frankf. Ztg.“, Juli 1912).

Zöglinge wurden dem wirklichen Leben mehr und mehr entfremdet, — für das sie doch erzogen werden sollten. Nicht nur aus wirtschaftlichen, sondern noch mehr aus pädagogischen Gründen sollte eine moderne Erziehungsschule zwar in ländlicher Abgeschiedenheit, in gesunder Luft und hervorragend schöner Landschaft, aber doch in erreichbarer Nähe wertvoller größerer Städte liegen, deren Kultur für die Erziehung der Kinder und für die Weiterbildung der Lehrer in ausgiebigstem Maße nutzbar gemacht werden kann." [1])

Es gewährt einen Einblick in die Empfindungs- und Denkart an den neuen Anstalten, wenn ich aus dem Prospekt noch einige Stellen mitteile, zunächst diejenige über die Koedukation: „Alles organische Leben und in besonderem Maße und mit gesteigerter Intensität und Mannigfaltigkeit das Leben der höchst entwickelten Organismen, das menschliche Leben, vollzieht sich in beständiger Wechselwirkung von männlichen und weiblichen Elementen. Eine Kinderstube daher oder einen Kindergarten oder eine Schule, die jene beiden notwendig zusammengehörenden, weil auf gegenseitige Beeinflussung und Ergänzung angewiesenen Teile der Kinderwelt oder der Jugend auseinanderreißt und künstlich trennt, halten wir für ein Unding, für eine Versündigung an der Natur. Positiv ausgedrückt: das Verhältnis der beiden Geschlechter zueinander, ihr Verkehr miteinander ist ein praktisches Problem, das offenbar nicht erst zwischen erwachsenen Menschen auftritt; bereits in frühester Kindheit ist es vorhanden und nimmt in jedem neuen Stadium der Kindheit und Jugend eine veränderte Gestalt und größere Kompliziertheit an. Folglich ist es ein Problem, das den Erzieher angeht, und zwar eins der wichtigsten pädagogischen Probleme. Denn der Gehalt an Natürlichkeit und ethischen Werten, den mein persönliches Verhältnis zum anderen Geschlechte im Laufe meiner Kindheit und Jugend ansammelt, wird entscheidend sein für die Stellung, die ich als Erwachsener zum anderen Geschlechte einnehme, entscheidend für die Lösung meiner persönlichen Sittlichkeitsfrage, für meine Stellung zu Liebe und Ehe. Grund genug, um jenes Problem nicht aus der Arbeit des Pädagogen auszuschalten! Vielmehr sollen unter den Augen durchgebildeter Erzieher und Erzieherinnen Knaben und Mädchen miteinander aufwachsen; in einer von pädagogischer Weisheit durchleuchteten und erwärmten Atmosphäre soll sich das Verhältnis der Geschlechter

1) Im Kreis der Landerziehungsheime hat man auch den erzieherischen Wert des Reisens und Wanderns erfaßt, fröhlichen Sinn und Erfahrungslust.

derart entwickeln, daß Jünglinge und Jungfrauen einen unzerstörbaren Reichtum körperlicher und sittlicher Kraft mit ins Leben hinausnehmen."

Was hier von Liebe und Ehe gesagt wird, gilt von allen Lebensverhältnissen. Die Erziehungsheime hoffen Zellen einer neuen Kultur zu sein, die schließlich stark genug sein wird, die Städte und das ganze Leben zu erobern. Jeder Zögling ist der Sendbote neuer Überzeugungen oder doch wenigstens der Träger von Gewohnheiten, die ihm in Fleisch und Blut übergegangen sind. Wie die Eltern der Zöglinge miteinander Fühlung suchen, so behalten die Zöglinge selbst einen guten Teil Kameradschaft fürs Leben bei. Einzeln und zusammen wirken sie mit der Erziehungsmacht weiter, die sie selbst erzogen hat, der einzigen Erziehungsgroßmacht, die es gibt, dem Beispiel. Und die nächste Generation wird in ihren Idealen klarer und in ihren Gewohnheiten sicherer sein. Dabei ist ein sehr wichtiger Punkt nicht vergessen: „Die nötige freie Zeit," die das Kind „ganz nach eigenem Ermessen verbringen darf." [1]) In der Freiheit allein gedeiht alle produktive Kraft, darum ist die gewöhnliche Internatserziehung ein Fluch, besonders für alle Höherbegabten. Man muß sich aus eigener Anschauung an einem guten Erziehungsheim überzeugt haben, daß all die Hoffnungen dieser Anstalten doch nicht nur Träume sind. Hier finden sich Lehrer, welche die magere, aber sichere Versorgung an der Staats- oder Gemeindekrippe preisgeben, ohne dafür die Aussichten der freien Berufe einzutauschen. Ein Arzt oder Rechtsanwalt, ein Künstler oder Gelehrter schaffen sich einen Ruf; daß aber jemand als Pädagoge, als Führer der Jugend ins Leben und als Kenner der Jugend sich geschätzt macht, das kommt so leicht nicht vor.[2]) So gewinnen diese Lehrer nichts, als daß sie frei der pädagogischen Leidenschaft folgen können. Ebenso bringen die Eltern der Zöglinge größere Geldopfer, als wir sonst in Deutschland für Erziehung zu bringen gewohnt sind. Wenn man viel tat, engagierte man als Erzieher und Hauslehrer irgendein examiniertes Individuum, dem man seine Kinder anvertraute. Gelegentlich war es ein Sadist, wie der Kandidat Dippold, der vor etlichen zehn Jahren die zwei Knaben einer sehr reichen Familie lange Zeit mißhandeln konnte, ohne daß ein Mensch es merkte; immer war es eine schlechte Erziehung, mit allen übeln Lebensgewohnheiten, die ein Kind bei einer solchen sich

1) Lietz in dem Artikel L., in Reins „Enzyklopädie" S. 295.

2) Heute! Vor hundertfünfzig Jahren war es schon einmal anders. Die Philanthropisten oder auch Pestalozzi waren gesuchte und geschätzte Leute.

anlebt. Hoch über solchen teilnahmslosen oder verbrecherischen Eltern stehen die rührigen Männer und Frauen, die sich in „Elternvereinigungen“ zusammengeschlossen haben und speziell auf die Mittelschule einigen Einfluß zu gewinnen suchen. Indem dies aber doch nur sehr langsam gelang, zogen es andere vor, in entschiedener Selbsthilfe die neuen privaten Anstalten zu unterstützen. Die weitere Entwicklung hängt jetzt davon ab, ob neue genossenschaftlich-kulturelle Verbände oder der Staatsverband sich der Erziehungsheime annehmen und verhindern werden, daß diese zu bloß wirtschaftlichen Unternehmungen herabsinken. Der Staat hat schon in Dahlem bei Berlin mit dem Arndtgymnasium ein Landerziehungsheim verbunden, freilich, wie Rudolf Pannwitz sagt, „ein Gymnasium wie alle Gymnasien, nur mit einer Veranda herum“.[1]) Dagegen soll in Hellerau bei Dresden, nicht von Staats wegen, eine Anstalt entstehen, die in charakteristischer Weise den Zusammenhang bezeugen würde, in dem diese Erziehungsheime mit allem „Kulturfrühling“ [2]) stehen. Hellerau ist eine „Gartenstadt“. Mit den Gartenstädten ist es wie mit den Landerziehungsheimen selbst. Die Gartenstadtbewegung ist entstanden aus dem Bedürfnis, wieder wohnlicher zu wohnen, als es in den barbarischen Höhlenanhäufungen der Großstädte möglich ist. In großzügigen Stadterweiterungsplänen mit vorgesehenen Flächen für gesundheitliche und kulturelle Zwecke der Gesamtheit soll das Ziel über die Not und den Profit des Augenblicks hinaus gesteckt werden. Und genau, wie allerlei fragwürdige Internate sich als Reforminstitute auftaten, so baut die Grundstücksspekulation unter dem Lockwort „Gartenstädte“ nur etwas mehr Villenkolonien als bisher, solange nicht eine große Bodenreform den idealen Zwecken zu Hilfe kommt. Hellerau ist entstanden um die „Deutschen Werkstätten“, die sich aus bescheidenen Anfängen zu einem großen Unternehmen des modernen Kunstgewerbes entwickelt haben. Indem die Fabrik sich für ihren Absatz in lebendiger Verbindung mit einer großen Stadt halten mußte, war dieser Anschluß auch für künftige Bildungsanstalten gegeben. Zugleich aber war der Abstand von der großstädtischen Steinwüste genommen, der für die Gesundheit der Jugend nötig ist. Sind doch die greifbaren Vorteile vor allem für die leibliche Gesundheit der nächste und stärkste Beweggrund jeder Großstadtreform. Es beleuchtet dabei noch einmal den künstlerischen Ursprung der neuen Erziehung, daß die Bil-

1) Gurlitt „Erziehungslehre“ S. 284.
2) Adler „Kulturfrühling in Hellerau“, in der Zeitschrift „März“ 1912.

dungsanstalt, die nun in Hellerau, an einem Erzeugungsort des neuen kultivierteren Gewerbes, entsteht, eine Schule für rhythmische Gymnastik, Musik und Tanz ist. In kurzer Zeit hat diese Bildungsanstalt von Jaques-Dalcroze in ganz Deutschland und darüber hinaus Interesse gefunden[1]) und 1911 mit großem Erfolg ihre ersten Schulfeste gefeiert. Dabei ist zu bemerken, daß es sich hier durchaus nicht nur um die Ausbildung berufsmäßiger Tänzer und Musiker handelt, sondern um ein vernachlässigtes Element menschlicher Bildung. Man findet einen schlichten und einnehmenden Bericht über Hellerau im „Säemann" 1912 von Wolf Dohrn; der Artikel stellt das Erziehungsheim in Aussicht und schließt mit dem Wunsch, daß der Bund für Schulreform das Entstehende unter seinen besonderen Schutz nehmen möge.

Eine Aufgabe haben wir noch nicht erwähnt, die das wahre Erziehungsheim erfüllen kann, während alle unsere bloßen Unterrichtsanstalten hier versagen müssen: die staatsbürgerliche Erziehung. In der Arbeits- und Lebensgemeinschaft der Erziehungsschule, äußert sich der schon erwähnte Prospekt der Odenwaldschule, „bekommen selbst die kleinsten Knaben und Mädchen sehr bald ein Gefühl für ihre Verpflichtungen gegen die Gemeinschaft und fühlen sich mitverantwortlich für das Wohl und Wehe des Ganzen. Der enge Zusammenhang zwischen alt und jung, der mehr und mehr freundschaftliche Verkehr besonders innerhalb der als „Familien" bezeichneten Gruppen von 6—8 sich um einen Erzieher scharenden Kinder erleichtert die gegenseitige Verständigung über Ziele, Aufgaben und Einrichtungen unserer Schule ungemein. In den nach Bedarf, etwa einmal monatlich, stattfindenden Beratungen der gesamten Schulgemeinde über die Gestaltung unseres gemeinsamen Lebens wird das Verständnis für die Notwendigkeit der Unterordnung, ja Aufopferung der Interessen des einzelnen für die der Gesamtheit geweckt und gepflegt; wird die Fähigkeit geübt, seine Gedanken, Wünsche und Bedenken in klarer, zusammenhängender Rede vor einem größeren Kreise darzulegen; wird die seltene politische Tugend entwickelt, auch Andersdenkende ruhig anzuhören, ihnen mit Achtung zu begegnen und über dem Trennenden das Gemeinsame zu sehen; wird endlich ein Korpsgeist gezüchtet, stark und edel genug, um dem verantwortlichen Leiter eines solchen Schulstaates den Mut zu geben, die beratende und beschließende Schulgemeinde, die doch zum weitaus größeren Teile aus Kindern besteht, zu einer gesetzgebenden Körper-

1) Vgl. auch „Zeitschrift f. e. P." XII 2 S. 129.

schaft mit immer weitergehenden Befugnissen in Schulangelegenheiten werden zu lassen". Welche Entwicklung müssen unsere staatsbürgerlichen Anschauungen, Gewohnheiten und Einrichtungen nehmen, wieviel mehr unabhängige Persönlichkeiten müssen wir besitzen und welche sichere körperschaftliche Gliederung ausbilden, bis dergleichen mehr sein wird als ein verwegener Versuch! Und doch ist die Aufgabe zugleich so dringend, daß zum stärksten Beförderer der staatsbürgerlichen Erziehung gerade ein hervorragend praktischer Mann wurde: Georg Kerschensteiner.

Drei Städte spielen bei der Entstehung der neuen Schule eine bedeutende Rolle: Hamburg durch eine aufrichtige künstlerische Begeisterung und Leipzig durch gründlichen wissenschaftlichen Sinn unter den Lehrern; es ist selbstverständlich, daß die dritte Stadt, München, unter den 2200 Lehrkräften, die unmittelbar im Dienst der Gemeinde stehen und dauernd am Ort bleiben, zahlreiche ausgezeichnete Persönlichkeiten besitzt, aber München verdankt seine Stellung vor allem der einen Persönlichkeit, die seit 1895 nicht nur an der Spitze des städtischen Schulwesens steht, sondern es auch wirklich geistig durchdrungen hat.

Es ist bemerkenswert, wie die sämtlichen einzelnen Tendenzen der Schulreform sich in Kerschensteiner vereinigen; und zwar nimmt er die neuen Gedanken nicht nur auf, um sie praktisch durchzuführen — was ja nichts Geringes wäre —, sondern er hat auch von Anfang an originalen Anteil an ihrer Entwicklung.

Nach allen Anzeichen haben wir in Kerschensteiner auf unserem Gebiet jenen Mittelpunkt eines geschichtlichen Umlaufs vor uns, in dem die Frische jugendlicher Entfaltung und die Reife späteren Nachdenkens einander glücklich begegnen; lebhaft bewegt und doch vollkommen klar sprechen schon die Schriften des Mannes einen solchen Charakter aus.

Kerschensteiner hat an den künstlerisch-enthusiastischen Ursprüngen der neuen Erziehung starken persönlichen Anteil genommen. Ganz in Übereinstimmung mit der Gesamtentwicklung hat er besonders die Beziehungen zwischen bildender Kunst und Schule fruchtbar gemacht. Es ist ein Grundzug seiner Organisation der gewerblichen Fortbildungsschulen, den neu erwachten Sinn der Zeit für künstlerisch anständige Arbeit im Schüler bei allen gegebenen Gelegenheiten zu wecken und zu schärfen. Dem Zeichenunterricht, dessen Reform an den Volksschulen 1903 begann, hat Kerschensteiner musterhaft umsichtige ausgedehnte Untersuchungen gewidmet, die in dem schönen Werk: „Die Entwicklung

der zeichnerischen Begabung des Kindes" vorliegen und ein hochstehendes Verständnis für künstlerische Fragen verraten. Für den deutschen Unterricht hat Kerschensteiner ausdrücklich auf Anthes und „die schüchternen Anfänge eines vernünftigen Aufsatzunterrichts" [1]) hingewiesen.

Die Schulung der Hand und der Sinne, die technische Schulung des Körpers ist von Kerschensteiner wesentlich gefördert worden. Er fand eine große Gefahr darin, wenn jahrelang die ganze Schularbeit ohne Fühlung mit der Welt der Handarbeit vor sich geht und der künftige Handarbeiter gerade das Nächste und Notwendigste, die innere Teilnahme an seiner Arbeit, nicht lernt.

Auf dem Gebiet der gesundheitlichen Erziehung „wird die Zeit noch einen ungeheuren Wandel in der Einsicht der Menschen schaffen müssen".[2]) Die „Hebung der Pferdezucht" ist eine große Angelegenheit, „für die Toten sogar entstehen Waldfriedhöfe", aber den lebendigen menschlichen Nachwuchs überlassen wir der Natur, obwohl sie mit zunehmender Kultur ihre Auslese und Heilkraft offenbar nur mehr ungenügend ausüben kann. Wie wir Kanalisation und Wasserleitung nicht mehr entbehren können, so brauchen wir eine ganz andere Jugenderziehung zu hygienischen Gewohnheiten und hygienischer Einsicht und brauchen vor allem die äußeren Gelegenheiten, Spielplätze usw. zu einer gesunden Lebensführung. Man kann sich nur wundern, „daß Staat und Gemeinde sich hier immer noch mit einer Scheinarbeit begnügen und lieber hohe Summen für Sanatorien, Spitäler und Krankenhäuser, für Invaliden- und Krankenversicherung, presthafte Arme und jugendliche Waisen aufbringen, wo sie das dreifach ersetzen müssen, was sie vorher in der Erziehung erspart zu haben glauben. Vielleicht würde hier eine einfache Rechnung über den höchst unökonomischen Verlust an Kapital und Arbeitskräften durch frühzeitiges Siechtum und unerwarteten Tod zahlreicher, hygienisch schlecht erzogener Mitbürger unseren rechnungskundigen Stadtvätern und Parlamentariern" eher „die Augen und Beutel öffnen". Auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Erziehung hat Kerschensteiner besonders den jungen naturwissenschaftlichen Unterricht von der Herrschaft des Wortes zu befreien gesucht. „Im Jahre 1907 gelang es nach heißen Kämpfen, auch für Physik und Chemie in wöchentlich vier Stunden Laboratoriumsunterricht mit den achten Klassen obligatorisch zu ver-

1) „Grundfragen der Schulorganisation", 2. Aufl. S. 59.
2) „Grundfragen der Schulorganisation", 2. Aufl. S. 190.

binden, der zweifellos trotz der heftigen Anfechtung, die ihm heute noch zuteil wird, nicht nur nicht wieder verschwinden, sondern früher oder später auch in die siebenten und sechsten Klassen hinuntersteigen wird. Das wird vor allem davon abhängen, welcher Geist den Unterricht durchwehen wird, wie die Lehrer sich in ihn einleben werden, für welche ein derartiger Betrieb einen völlig neuen Unterrichtsweg bedeutet. Gelingt der große Versuch, worauf ich bestimmt hoffe, so werden die nächsten Jahre die Frage aufrollen, ob sich nicht auch der Werkstattunterricht noch in den Dienst des Laboratoriumsunterrichtes stellen läßt".[1]) Den Anfang dieser Volksschulreformen hatte 1896 die Einführung des Schulküchenunterrichts, wöchentlich vier Stunden obligatorisch, in allen achten Mädchenklassen gebildet; dieser Unterricht hatte „den Erfahrungskreis für den chemischen, physikalischen und physiologischen Unterricht, sowie für den Rechenunterricht der Mädchen" zu liefern. Für den Geschichtsunterricht wünschte Kerschensteiner, wie übrigens für alle Fächer, Stoffbeschränkung und Anschaulichkeit; lebhaft hat er gelegentlich den Eindruck erzählt, den ihm die Hingabe und Leidenschaft machte, mit der in einer Neuyorker Mädchenschule Schülerinnen die Unabhängigkeitserklärung dramatisch vorstellten.[2])

Kerschensteiner führt auf der ganzen Linie in größerem Maßstab, als es irgendeinem anderen Reformer möglich wurde, den Kampf gegen „den gefährlichsten Feind" „aller wahren Bildung" „einen Feind, der uns überdies in allen Schulgattungen fest im Nacken sitzt", gegen das „Buchwissen". „Wie dem kleinen Kinde der Spielraum des Hauses die Werkstätte seines Geistes ist, wo die tausend Eindrücke und Anregungen aus seiner Umgebung zu einer Welt des Scheines verarbeitet werden, so muß im größeren Kinde der Arbeitsraum der Schule die Zentralwerkstätte seiner Aktivität sein, aus dem es gerne in die Lernräume der Schule hinüber steuert, um mit neuen, selbstverlangten Schätzen befrachtet immer wieder in die Arbeitsräume zurückzukehren." [3]) Unermüdlich weist Kerschensteiner darauf hin, daß in der Arbeitsschule der Charakter, wenn auch bescheidener, so doch persönlicher Arbeit des Schülers gewahrt bleiben müsse, und nicht etwa, wie er es an einem „berühmten Realgymnasium" gesehen hat, die Schülerübungen zur Ausführung kochbuchartiger Rezepte werden dürfen.

1) „Grundfragen" S. 107. 2) „Süddeutsche Monatshefte" 1912.
3) „Grundfragen" S. 103.

Ist so in allen Punkten der innere Zusammenhang zwischen der allgemeinen Reformbewegung und ihrem bedeutendsten Mann ersichtlich, so wird er auch äußerlich dadurch belegt, daß Kerschensteiner am „Säemann“ auch quantitativ hervorragend mitgearbeitet hat.

Wir haben der Zeitschrift schon die schöne Schilderung entnommen, die Kerschensteiner von der wahren, der Buchschule entgegengesetzten Natur der Jugend gibt. Auch im einzelnen hat er die Jugendkunde gefördert. So konnte Meumann die „Entwicklung der zeichnerischen Begabung“ in dem entsprechenden Kapitel seiner Vorlesungen ausdrücklich und ausführlich benutzen; auch auf die „vortrefflichen Winke“ Kerschensteiners für Erziehung des Willens durch die technischen Fächer hat Meumann hingewiesen.[1]) Wenn Kerschensteiner trotz seiner eigenen Untersuchungen der Begabungsunterschiede zwischen den Altersstufen und zwischen Knaben und Mädchen, und trotzdem die Ergebnisse dieser Untersuchungen ihm für die Ausarbeitung des Zeichenlehrplans von Wert waren, bemerkt, daß die neue pädagogische Wissenschaft nicht viel über die Errungenschaften der großen Pädagogen der Vergangenheit hinausgegangen ist[2]), so muß dieses Urteil einer solchen Persönlichkeit uns wenigstens zu der Frage führen, ob nicht die pädagogischen Einzeluntersuchungen allzuhäufig den nötigen Zusammenhang mit den großen Gedanken verlieren, die die Wissenschaft lebendig erhalten, indem sie diese mit dem Leben verbinden. Kerschensteiner gehört zu denjenigen Geistern, die gegen eine Vernachlässigung dieser Verbindung empfindlich sind, da sie zwar auch in der Einzelforschung sich über das Normale erheben, ihre größere Stärke aber doch in der Fähigkeit besteht, aus verhältnismäßig wenigen Beobachtungen die wichtigen d. h. lebensbrauchbaren Hauptgesichtspunkte auszufinden. Erst in der Durchdringung mit diesen Hauptgesichtspunkten und durch ihre Heraushebung wird die künftige gelehrte Kodifizierung der Pädagogik nicht eine unbehilfliche Masse, sondern imstande sein, zwischen allen pädagogischen Einzelerkenntnissen und den Einzelheiten der praktischen Schuleinrichtung die sämtlichen Fäden zu ziehen, ohne daß sie sich verwirren.

Es ist deutlich zu beobachten, wie die pädagogische Wissenschaft in glücklicher Entwicklung sich der Durchdringung mit Hauptgesichtspunkten hingibt. So hat Meumann in der zweiten Auflage seines Werkes (S. 658 des 1. Bandes) folgende Stelle neu eingeführt: „In der

1) „Vorlesungen“, 1. Aufl. I 320. 2) „Süddeutsche Monatshefte“ 1912.

gesamten geistigen Entwicklung des Jugendlichen nimmt ... eine Zentralstellung ein der Gang der Entwicklung seiner Interessen; ... in dem, was wir Interesse nennen, verbindet sich die intellektuelle Seite der Entwicklung mit der des Gefühls- und Willenslebens, es stellt sozusagen die intellektuelle Entwicklung unter dem Einfluß der Gefühls- und Willensentwicklung, und wiederum die Rückwirkung jener auf diese dar. Wir verstehen dem allgemeinen Sprachgebrauch nach unter Interesse den Zustand, in dem der Mensch für etwas interessiert ist, d. h. in welchem ihn eine Sache nicht gleichgültig läßt, sondern so auf sein Gefühl wirkt, daß sich ihm die innere Tätigkeit zuwendet; dies geschieht wieder teils dadurch, daß das innere oder äußere Wollen (die Aufmerksamkeit oder das äußere Handeln), teils dadurch, daß der Intellekt sich damit beschäftigt." Meumann teilt sodann einige äußerst interessante Beobachtungen mit, die L. Nagy, Budapest[1]), 1907 über das jugendliche Interesse in der Zeitschrift für experimentelle Pädagogik veröffentlicht hat und einige Folgerungen, die Nagy daran knüpft. In offenbar ganz selbständiger Weise gelangt Nagy zu einer Schule, die mit derjenigen, die Kerschensteiner vorschwebt, vortrefflich übereinstimmt. Schon seit den letzten Jahren des vorigen Jahrhunderts hat Kerschensteiner in seinen Organisationen das Interesse wegen jener „Zentralstellung" desselben, die auch Meumann bemerkt, zum Angriffspunkt der ganzen Erziehung zu machen gesucht.

Interesse aber heißt normalerweise von gewissen Jahren an Beruf. Es erscheint unzweckmäßig, die Berufsbildung noch hinauszuschieben, wenn schon das Interesse an einer bestimmten Lebenstätigkeit die Seele mit erster Frische erfüllt, und solange auch Irrtümer in der Berufswahl sich noch leichter berichtigen als später. Nur wenn die Berufsbildung „in der heute gebräuchlichen Weise" „geradezu künstlich isoliert" wird, ist die „Mißachtung, welche der Berufsbildung in den Augen der Höherstrebenden zuteil geworden ist," berechtigt, dann entstehen freilich keine Menschen, sondern einseitige Banausen.[2]) Man muß aber im Gegenteil Berufs- und allgemeine Bildung immer in lebendiger Wechselwirkung erhalten, gerade, weil der allseitigen Bildung immer die Ge-

1) Von Nagy erscheint ein größeres Werk über die Entwicklung des Interesses (Leipzig, Otto Nemnich), Budapest, Antwerpen, Petersburg und Zürich hatten in Europa die frühesten pädagogisch-psychologischen Institute.

2) „Berufs- oder Allgemeinbildung?" 1904 in Nr. 1 der „Pädagogischen Reform", der Vorläuferin des „Säe." veröffentlicht. „Grundfragen" S. 30.

fahr droht, zu zerfahren und schließlich bloße Worte und Bücherphrasen als Surrogat des Lebens gelten zu lassen, und gerade, weil die Berufsbildung gern mit einem Panzer von Egoismus und Beschränktheit sich umkrustet. Jene Wechselwirkung zu üben, die uns vor Engherzigkeit wie vor Haltlosigkeit bewahrt, ist die wichtigste und dankbarste Aufgabe der Erziehung nach der Berufswahl. Darin liegt auch schon, daß die frühere Jugend, die Volksschulzeit, eine glückliche Berufswahl zum Ziel, und als Inhalt, als Lehrstoff eine vielseitige Kenntnis der Berufe hat. Kerschensteiner gibt keine ausdrückliche Formulierung einer solchen Berufswahlschule, zitiert aber jene unzweideutige Stelle aus den „Wanderjahren" [1]): „Geprüft werden die Zöglinge auf jeden Schritt; dabei erkennt man, wo seine Natur eigentlich hinstrebt, ob er sich gleich mit zerstreuten Wünschen bald da, bald dorthin wendet. Weise Männer lassen den Knaben unter der Hand dasjenige finden, was ihm gemäß ist; sie verkürzen die Umwege, durch welche der Mensch von seiner Bestimmung nur allzu gefällig abirren mag." Wie die gründliche Ausübung dieser Bestimmung über ihr Nächstes und Handwerkliches hinausführt, so wird auch schon das Suchen nach ihr, die allerlei „Umwege", zu allgemeiner Bildung, zum Verständnis für andere Menschen und ihre Welt führen.

In der zuerst von Kerschensteiner unzweideutig eingeschlagenen Richtung bewegt sich nicht nur Meumann mit der vorhin angeführten Formulierung, sondern man begegnet in der jüngsten Zeit immer zahlreicheren Äußerungen und Maßregeln, die Verständnis für jene Zentralstellung von Interesse und Beruf zeigen. So halten am Gymnasium zu Lüneburg Männer verschiedener Berufe Vorträge über ihren Beruf und haben sich, was besonders wertvoll ist, bereit erklärt, den Gymnasiasten auch privatim weiter Rede und Antwort zu stehen.[2]) Oder Prof. Wührer, ein Münchner Realschulmann, betont: wichtig ist die Berufswahl und fordert Berufsämter, wie wir die Arbeitsämter haben.[3]) Der Leipziger Lehrer Bader spricht aus, daß die Schule „eine Aufgabe nicht erkannt hat", „deren Bedeutung den Wert von tausend anderen Aufgaben überwiegt", eben die Berufswahl; „in dem bedeutsamsten Lebensabschnitt läßt sie ihren Pflegebefohlenen im Stich". Der Mitherausgeber der „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik" und Leiter des pädagogisch-psychologischen Instituts der Münchner Lehrer, Universi-

1) „Grundfragen" S. 31. 2) „Tag", Dez. 1911.
3) „Münchner Neueste Nachrichten", 30. Nov. 12.

tätsdozent A. Fischer, hält im kaufmännischen Verein München von 1873 einen Vortrag über „Exakte Begabungsforschung und ihre Bedeutung für Erziehung und Berufswahl“ [1]), und bezeichnet es als eine dringende Aufgabe der Erziehung, eine Anschauung von den Berufen zu geben. Nicht lange vorher hatte Fischer freilich in einem Aufsatz über „Berufsbildung oder Allgemeinbildung“ [2]) diese „ausschlaggebende“ „Grundfrage der Schulorganisation“ im Gegensatz zu Kerschensteiner beantwortet. Fischer fragt, ob denn nicht „Berufstüchtigkeit“ und „Freude“ am Beruf, wie auch „staatsbürgerliche Tüchtigkeit“ „Folge edlen begabten Menschentums sind, nicht umgekehrt“. Mit anderen Worten, die Erziehung pflege nur edles begabtes Menschentum, alles einzelne wird sich dann bei den Zöglingen von selbst einstellen. Aber wie kann man begabtes Menschentum direkt pflegen? Was ist begabtes Menschentum? Begabt wozu? Eben zum Menschentum? Was ist Menschentum? Nach den Reformern gehört zum Menschentum notwendig auch der bestimmte Punkt, in dem der Mensch das Leben ergreift; wie gedenkt Fischer die Haltlosigkeit, das Wort- und Phrasenwesen zu vermeiden, dem durch solche nähere Bestimmung der allgemeinen Menschenbildung gesteuert werden soll? Wenn er es in demselben Aufsatz als sein Ideal ausspricht, daß vor Handarbeitern „die Probleme des Monismus, der Entwicklungsphilosophie, der Ethik und Ästhetik erörtert“ werden sollen, so sehen wir daraus, wie stark, selbst an nichtabgelegenen Stellen der Entwicklung, die Neigung noch vorhanden ist, ein bloßes Debattier- und Vortragswesen, das so leicht eingebildete Wortjongleure erzeugt, für menschliche Bildung zu halten, und die Erziehung des Menschen, die ihn bei seiner Tätigkeit erfaßt, dagegen zurückzusetzen. So kann Fischer in Kerschensteiner auch nicht mehr sehen als einen „klugen, erfahrenen Organisator“.

Der Beruf erweist sich besonders wichtig für die staatsbürgerliche Erziehung. Seit Kerschensteiner 1901 seine Preisschrift über den Gegenstand veröffentlicht hat, haben unzählige Federn ihren Beitrag zu der literarischen Erörterung der Frage gegeben. Es ist charakteristisch, in welchem Sinne dies meist geschieht.[3]) Die Mitteilung staatsbürgerlicher Kenntnisse erscheint da immer als die Hauptsache: die Erziehung zum

1) „Generalanzeiger der Münchner Neuesten Nachrichten“ 1913.
2) „Zeitschrift f. e. P.“ XII 3.
3) Auszunehmen ist natürlich ein Buch wie Foersters „St. E. Prinzipienfragen politischer Ethik und politischer Pädagogik“, 2. Aufl. 1913.

staatsbürgerlichen Handeln, die Gewöhnung fehlt in dem Plan oder bildet nur ein ganz verkümmertes Anhängsel. Es kann diese letztere Schulung eben nur in einer solchen Schule erfolgen, welche die tatsächliche Lebenssituation der Schüler auch als die fruchtbare pädagogische Situation begreift und erfaßt. Wenn der Lehrer mit den gleichen Berufsinteressen, -wünschen und -schwierigkeiten zu tun hat, welche auch den Schüler umgeben, und sich über die Vorurteile und den Egoismus seines Standes und Erwerbes erhebt, so erhalten für den Schüler erst durch diese lebendige Anschauung alle Lehren und Vorstellungen von der zersetzenden Wirkung der Selbstsucht Überzeugungskraft, Farbe und Wirklichkeit.

Eine Erziehung, die ihren Plan darein setzt, den Schüler im Ernst Erfahrungen machen zu lassen, muß ihm natürlich auch schrittweise, mit Vorsicht und mit Unterschied, aber doch grundsätzlich eine große Freiheit einräumen, denn wie kann er über die nötige Hingabe und die nötige Selbstbehauptung Erfahrungen machen, wenn ihm die Erziehung keine Gelegenheit gibt, nach dem Beispiel des Lehrers, doch unter Veränderung auch wesentlicher Umstände, selbständig Aufgaben zu lösen, Aufgaben schließlich auch der „Selbstregierung in Verwaltungs- und Disziplinarsachen“ [1]) — wovor wir freilich zurückschrecken müssen, wenn die Schule eine unsoziale und lebensfremde bloße Zwangsanstalt ist.

Der Fanatismus, der bloße Träume, bloßen Haß, bloße Ansprüche in den Massen nährt und schließlich in eine blinde Zerstörungswut mündet, kann nur dort erschreckend emporwachsen, wo tatsächlich „die staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen auch den Tüchtigen an die Galeeren schmieden“ [2]), wo vor allem die Schulen kein Mittel sind, den Begabten der unteren Stände emporzuhelfen. Ein solcher Staat kann natürlich keine ernsthafte staatsbürgerliche Erziehung vertragen.

Es ist an dieser Stelle ausdrücklich zu erwähnen, daß die neue Berufsbildung nichts mit Standesbildung in jenem Sinn früherer Zeiten zu tun hat, wonach die Stände und Berufe gegen einander abgeschlossen sind und sich ohne Rücksicht auf die Fähigkeiten der Kinder nur aus dem privilegierten eigenen Nachwuchs zu ergänzen suchen. Eine solche Entwicklung liegt der Bewegung fern. Im Gegenteil bringt die Entfaltung der lebendigen Kräfte, die durch die Einführung von Beruf und Berufswahl erreicht werden soll, es erst mit sich, daß wir in der Schule

1) „Staatsbürgerliche Erz.“ S. 74. 2) S. 29.

mit einiger Aussicht auf Erfolg wirkliche Begabungen und nicht bloße Schulhauspflanzen werden ausfinden und auswählen können.

Es kennzeichnet den Zusammenhang zwischen Kultur- und Sozialpolitik und der Schule, daß Kerschensteiner nach gründlichen Erfahrungen in der Gemeindepolitik aus Interesse an der Volkserziehung mit sechzig Jahren Reichstagsabgeordneter geworden ist. „Die Makrobiotik der Staatsindividuen besteht in der vom Glauben an sich selbst getragenen, mit ehrlichem Ernst gewollten Volkserziehung," so schließt er den Aufsatz, der die 2. Auflage der „Grundfragen der Schulorganisation" einleitet, wie die erste derjenige über „Berufs- oder Allgemeinbildung".

Die neue Bildung beruht auf dem Verständnis einfacher typischer Züge der menschlichen Lebenslage und auf der Entwicklung typisch menschlicher Kräfte: machen wir uns nach dem Vergleich mit der alten Standeserziehung auch den Abstand noch einmal deutlich, der diese menschliche Bildung auch von derjenigen Humanitätsbildung trennt, deren Zusammenstoß mit der naturwissenschaftlichen Bildung wir im ersten Kapitel beobachtet haben. Wenn Harnack[1]), Ed. Meyer[1]), Paulsen, Roethe[1]) und andere große Gelehrte dafür eintraten, daß der junge Mensch das menschliche Leben vor allem aus der Geschichte kennen lerne, wenn Zielinski in solchem Sinn mit Fettdruck im „Säemann" darauf aufmerksam macht, daß die Auslegung der Schriftsteller psychologisch derselbe Prozeß ist, wie unsere tägliche Deutung der Menschen, mit denen wir zu tun haben, so setzen sie damit nicht nur die eben so notwendige menschliche Naturerkenntnis und -behandlung zurück, sondern sie beschränken auch auf dem von ihnen vorgezogenen Gebiet der Menschenkenntnis die Erziehung auf die bloße extensive Seite des Lebens, auf die Ergänzung unserer Erfahrung durch Bücher u. dgl. Das unentbehrliche unmittelbare Beispiel dagegen mit seiner intensiven Wirkung, der tatsächliche Umgang mit Menschen wird in der Gelehrtenschule nur denjenigen geboten, die selber berufsmäßige Historiker werden: nur diese haben in dem Bücher usw. interpretierenden Lehrer ein lebendiges gegenwärtiges Muster, wie das Leben (d. h. in diesem Fall eben das Leben eines Historikers) anzufassen sei; alle anderen aber entbehren solche Vorbilder. Früher oder später müssen sie, mit dem Bewußtsein dieses unermeßlichen Verlustes, ihre Lehrer anklagen,

1) Harnack „Die Notwendigkeit der Erhaltung des alten Gymnasiums in der modernen Zeit" 1905; Roethe „Humanistische und nationale Bildung" 1906; Meyer „Humanistische und geschichtliche Bildung" 1907.

daß diese, dem eigenen Gelehrtenberuf und seinem Einfluß auf die Erziehung zu lieb, sich zu den ausschließlichen Erziehern gemacht und die Mahnungen der Geschichte vor Berufs- und Standesegoismus bei sich selbst nicht ernst genommen haben. Erst die neue Erziehung will nicht nur dem betrachtenden, sondern auch dem tätigen Menschen das Seine geben. Die alte Schule konnte darum so tief in die unselbständige, schale Reproduktion sinken, weil sie die selbständigen Kräfte der handelnden Menschen verschmähte und durch die instinktive Unzufriedenheit dieser ganzen Menschenklasse auch an der notwendigen, rein theoretischen Arbeit verhindert wurde.[1])

In den Fortbildungsschulen, die Kerschensteiner in München vollständig neu schaffen durfte, konnte er dem neuen Ideal den Weg am besten bereiten. Dagegen ist das Umgekehrte bei der Mittelschule der Fall.[2]) Kerschensteiner hat jene von uns früher erwähnten Vorschläge Münchner Hochschullehrer und Künstler mitunterzeichnet und ist, wenn nicht als ihr unmittelbarer, so doch als ihr geistiger Urheber anzusehen; es ist bezeichnend für die Vorsicht, mit der die kranke Mittelschule behandelt werden muß, daß diese Vorschläge das technische Gymnasium, das Kerschensteiner schon früher, und das künstlerisch-intuitive, das er später vorgeschlagen hat, nicht enthalten, diejenigen beiden Typen also, welche die bestehende Mittelschule am entschiedensten nach der beruflichen Seite verrücken würden. So sind denn auch auf der Münchner Beratung des Bundes für Schulreform über die Bildungsfrage unter dem Einfluß der Mittelschule die einfachen, ungeklügelten Gedanken Kerschensteiners nicht so zur Geltung gekommen, wie es ihrer Stellung im Entwicklungsgang der Schulreform entspricht.

1) Wenn nicht nur die Masse der wissenschaftlichen Lehrer, die mit vollem Recht ihr Brot verdienen wollen, sondern auch große Gelehrte, deren Leben der Wahrheit gewidmet ist, die Entwicklung der Erziehung von der alten bloß wissenschaftlichen Humanität zur neuen ganzen Menschlichkeit nicht bemerken wollten, so ist dabei kein Rätsel: schon *eine* Wissenschaft nimmt ein Leben vollständig in Anspruch, so konnten diese Gelehrten das Beste ihres Nachdenkens nicht mehr an die *Pädagogik* wenden. Übrigens ist ausdrücklich zu bemerken, daß z. B. Wilamowitz nicht für die gelehrte Schule als allgemeine oder als Eliteschule usw. eintritt, sondern nur mit sachlicher Nüchternheit und dem Hinweis auf Amerika davon spricht, daß es Schulen geben müsse, an denen man Griechisch lernen könne. (In Lexis „Die Reform des Unterrichtswesens in Preußen", 1902.)

2) So daß also bedenklicherweise die künftige regierende Klasse eine schlechtere, mattere Erziehung erfährt als die sozial geringeren Stände.

Von solchen Abweichungen abgesehen, die bezeichnenderweise zugleich Rückschläge in der Sache sind, wird die Führerschaft des „genialen“ und „einzigartigen deutschen Schulrats“, wie ihn Marg. Zepler in der Zeitschrift für experimentelle Pädagogik nennt[1]), durch die Zeugnisse der Zeitgenossen bestätigt. Es ist selten, daß Persönlichkeiten von der allerverschiedensten Geistesart in der Anerkennung eines Mannes so übereinstimmen, wie sie es bei Kerschensteiner tun. So nennt der radikale Gurlitt ihn „den besten unter den guten“ der heutigen Schulmänner[2]), und für Paulsen ist es „in dieser von dem wüsten Getöse der Schul- und Erziehungsrevolutionäre erfüllten Zeit“ „eine wahre Erquickung“ einen „so besonnen und dabei so enthusiastisch den Fortschritt zum Besseren fördernden Mann“ anzutreffen.[3]) Oder es stellt ein Künstler, Berlepsch-Valendas, ihn mit unbefangener Sicherheit neben Pestalozzi.[4]) Am meisten spricht es für Kerschensteiner, daß sich „Redliche aller politischen Parteien als bereitwillige und aufrichtige Mitarbeiter“, so wie er selbst dies gehofft hat[5]), zu ihm stellen. Selbst die Extreme der Glaubensbekenntnisse können sich hier einmal ohne Feindschaft begegnen: die Führer der Münchner Freidenker, die Brüder Horneffer, sind von einem Nutzen seines Wirkens ebenso überzeugt wie der streng konfessionelle katholische Lehrer Weigl.[6])

Vielleicht wird es über kurz oder lang nötig, daß ein deutscher „Erziehungsrat“ zusammentritt, wie Kerschensteiner ihn gedacht hat.[7]) „Hochgebildete Männer der Technik, der Landwirtschaft, der Kunst, der Wissenschaft, des Heeres, durch Anlage, Stellung oder Neigung mit den Erziehungsfragen vertraut und ihnen seit längerer Zeit zugetan, bilden seine Mitglieder, die ihr Amt als Ehrenamt übernehmen. Der einmal bestehende Erziehungsrat ergänzt sich selbständig für alle Zeiten.“ „Die Aufgabe des Erziehungsrates wäre nicht, Organisationen zu schaffen, sondern geeignete Anregungen hierfür zu geben, die großen Gesichts-

1) 1910 S. 241. 2) „Erziehungslehre“ 111.

3) „Deutsche Literaturzeitung“, 27. Juli 1907.

4) „Süddeutsche Monatshefte“ 1909, Rückblick auf die Münchner Ausstellung von 1908.

5) „Staatsbürgerliche Erz.“ S. 68.

6) Zeitschrift „Die Tat“ II, Heft 11 und „Historisch-politische Blätter für das katholische Deutschland“. Allgemeine Anerkennung erhalten sonst meist Personen, die auf Grund einer glücklich erlangten äußeren Stellung, unter Verbeugungen gegen den Erfolg nach allen Seiten, vermitteln, jedoch nicht führen.

7) „Staatsbürgerliche Erz.“ S. 86.

punkte festzulegen." „Seinen Einfluß macht er geltend teils durch die moralische Kraft seines Ansehens, teils durch die außerordentlichen Mitglieder aus den einzelnen obersten Landesschulbehörden," die „für besondere Aufgaben" hinzutreten. Nach der ganzen geschichtlichen Lage wird eine solche Verständigung über die Erziehung, und damit auch über die Tüchtigkeit unseres Volkes in besonderem Maß auf Grund der Gedanken Kerschensteiners erfolgen müssen.

Ebenso bleibt das praktische Handeln des Mannes von vorbildlicher Kraft. Politiker, ist er doch nicht der Gefahr erlegen, über den politischen Handelsgeschäften das große Ziel aus den Augen zu verlieren; Agitator im großen Stil und von internationalem Ruf, hat er dabei nie Sinn und Lust für das heute Gegebene und morgen Mögliche verloren: ein Mann von wahrhaft staatsmännischen Anlagen.

V. Die großen Vorläufer.

Nietzsche, Lagarde, Gottfried Keller, K. Biedermann.

Wendet man sich von Kerschensteiner unmittelbar einige Jahrzehnte zurück und zu den Ansichten Nietzsches über Erziehung[1]), so ist der Vergleich sehr lehrreich. Äußerlich ist der Unterschied der allergrößte. Zwar hat auch Nietzsche eine berufsmäßige Veranlassung, sich ums Schulwesen zu kümmern: er ist sieben Jahre Professor der klassischen Philologie an der Baseler Universität und gibt am Pädagogium, dem Gymnasium, an dem auch Jakob Burckhardt unterrichtet, in der Oberklasse sechs Stunden wöchentlich Griechisch. Aber Universitätsprofessor und Oberlehrer Nietzsche veröffentlicht einige Vorträge, die er vor dem Baseler Publikum „über die Zukunft unserer Bildungsanstalten" hält, nicht; er läßt seine Gedanken von 1871 in dem unvollendeten Zustand, den zunächst eine äußere Störung, Erkrankung, mit sich gebracht hat; erst Jahrzehnte später, nach seinem Tod, im ersten Band der nachgelassenen Werke, traten sie ans Licht. Und während bei Kerschensteiner alles praktisch klar ist, finden wir hier ein Durcheinander von Ein-

1) Vgl. E. Weber „Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche", Dissert., Leipzig 1907; den ganzen Nietzsche als Vorläufer der Schulreform behandelt Wessely in Ruskas „Pädagogischem Archiv" 1912 Heft 11. — Ich erwähne bei dieser Gelegenheit, daß ich aus solcher ja bereits reichlich vorhandener Literatur über Teile unseres Gegenstandes wenig Nutzen ziehen konnte. Das einzelne sieht sich bedeutend anders an, wenn man das Ganze vor Augen hat.

fällen, Ausrufungen, Ahnungen — äußerlich ein Durcheinander! Aber dieses Chaos enthält alle Elemente und Entwicklungskeime, woraus in den folgenden vier Jahrzehnten die neue Bildung, Erziehung und Schule entsteht. Was Nietzsches und Kerschensteiners pädagogische Gedanken einander ähnlich macht, ist die gemeinsame Periode, die sie verbindet, und was sie unterscheidet, ist der Unterschied, der zwischen dem enthusiastischen Anfang und einem ersten, schon mehr rationellen Höhepunkt einer Periode besteht. Man bekommt von der Notwendigkeit der dazwischenliegenden Entwicklung nicht leicht einen überzeugenderen Eindruck, als wenn man die Vorwegnahme der Zukunft durch Nietzsche betrachtet, ihre Verborgenheit, ihren stammelnden Ausdruck, die scheinbare Hilflosigkeit und Erfolglosigkeit — aber ihr Urheber, von seinem Dämon getrieben, geht seinen Weg weiter, er glaubt an eine „allgemeine Erneuerung" und „Läuterung", „eine tiefe und gewaltige Erneuerung und Reinigung des deutschen Geistes" [1]), von der die Erziehung nur ein kleiner Teil ist, und als er unter der Last seiner Prophetie zusammenbricht, und als seine Rede verstanden wird, da bemerken wir spät, daß wir auch in der Erziehung seine Gedanken nachzuholen und auszuführen haben.

Es ist etwas Untergeordnetes, daß Nietzsche (drei Jahrzehnte vor 1900) den Realschulen herzliches Lob gespendet hat: „Ich ehre die Stätten, an denen man ordentlich rechnen lernt, wo man sich der Verkehrssprachen bemächtigt, die Geographie ernst nimmt und sich mit den erstaunlichen Kenntnissen der Naturwissenschaften bewaffnet. . . Die Zeit ist gewiß nicht mehr fern, wo man derartig Geschulten die Universitäten und die Staatsämter überall ebenso unumschränkt öffnet, wie bisher nur den Zöglingen des Gymnasiums. . ." [2])

Viel wichtiger aber als solche Berechtigungsfragen ist für Nietzsche eine Unterscheidung, die er zwischen „Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnot. . ." macht.[3]) Die letzteren sind dazu bestimmt, „Beamte oder Kaufleute, oder Offiziere, oder Großhändler, oder Landwirte, oder Ärzte, oder Techniker zu bilden".[4]) Die Anstalten der Lebensnot sind also Fachschulen, eben in der Richtung, welche die Realschulen „ebenso ehrlich als glücklich bisher" (1872) „verfolgt haben".[5]) Nietzsche wünscht „Gleichheit des Unterrichts für alle bis zum fünfzehnten Jahr" [6]) (denn „Volks- und Gymnasial-

1) Über die Zukunft usw. S. 299 u. 350. 2) S. 378.
3) S. 379. 4) S. 377. 5) S. 379. 6) S. 422.

lehrer ist eine unsinnige Scheidung"), und „sodann Fachschulen". Nun kann natürlich niemand besser als Nietzsche die „ungeheure Gefahr" sehen[1]), die eine solche bloße Fachschulerziehung hat: die allgemeine Entfesselung der Selbstsucht. Aus diesem Grund sind Ideale (Nietzsche vermeidet das Wort) der Menschheit lebensnotwendig. Nietzsche selbst hat in dieser Lebensperiode Kunst, Philosophie, und besonders das griechische Altertum mit glühender Liebe verehrt; die „höchste Bildung erkenne ich bis jetzt nur als Wiedererweckung des Hellenentums", die „ferne und mit diamantenen Wällen umschlossene Burg des Hellenischen" ist die „rechte und einzige Bildungsheimat".[2])

Es gibt aber nun sehr zu denken, wie Nietzsche für seine Ideale kämpft. In einer Schrift von 1897 „Zur Theorie des Geisteskampfes. Erlebtes und Erdachtes" äußert sich Christoph Schrempf: „Eine Geistesbewegung hat doch nur dann siegreichen Fortgang, wenn sie als Bewegung des Geistes um sich greift"; das ist der einfache Schlüssel zu dem Verhalten Nietzsches und jedes Idealisten in der Schulfrage. Das Griechisch, das gelernt wird, weil man sonst nicht zu den „Beamtenstellen" und zu den „einflußreichsten militärischen Vergünstigungen" gelangen kann[3]), ist kein Sieg des Griechischen, sondern ein Sieg ganz anderer Rücksichten. Solche Rücksichten und Aussichten sind „erlaubt, ja, so geboten wie möglich"[4]), sie sind ehrlich in Fachschulen, wo das Gelernte mit der gewünschten Stellung einen sachlichen Zusammenhang hat: nur die Unreinlichkeit und Unredlichkeit des Denkens ist Nietzsche verhaßt, die das Griechisch aus Liebe und das Berechtigungsgriechisch nicht unterscheiden will, obgleich sie doch so verschieden voneinander sind, wie die Sprachen zweier Welten. Natürlich darf auch der Lehrer nicht aus dem Bedürfnis nach Amt und Brot zur Antike kommen, und was vom Griechischen, das gilt von allen Dingen, die wir als allgemein bildend durch die Androhung materieller Nachteile in Schulen meinen erzwingen zu können. Wo die Neigung fehlt, erziehen wir damit nur Leute, die den eigentlichen Liebhabern und Kennern des Gegenstandes Hindernisse in den Weg legen: der Bildungsphilister will nicht umsonst auf der Schulbank gesessen haben. Wo aber die Neigung da ist, da werden die verschiedenen Kulturgüter auch freiwillig, als Wahlfächer, ergriffen werden, die Verschwendung der Kräfte, die mit dem unnötigen Zwang verbunden ist, hört auf: „Eine ungeheure Masse von Bildung

1) S. 323. 2) S. 424, 344, 351. 3) S. 368. 4) S. 377.

wird entdeckt." [1]) Das glaubt natürlich derjenige nicht, der von sich selbst ganz genau weiß, daß er ohne materiellen Ansporn und ohne den Kitzel der Eitelkeit niemals auf die Dinge verfallen wäre, die er jetzt als Bildung hinunterschluckt; Nietzsche dagegen weiß, daß für eine andere Menschenklasse das Bildungsbedürfnis ein Bedürfnis und eine Not ist wie der leibliche Hunger: es braucht keinen Zwang, daß wir ihn befriedigen, sondern nur die Gelegenheit.[2])

Es wäre von diesem Standpunkt Nietzsches aus wohl begreiflich, wenn er die Anstalten der materiellen Lebensnot, die Fachschulen, und die freien Bildungsgelegenheiten beide sich selbst und ihrer werbenden Kraft überlassen hätte. Es beweist seine Unbefangenheit, daß er trotz des erbitterten Kampfes, den er gegen die Verwirrung der Erziehungsbegriffe zu führen hatte, die Trennung jener beiden Bereiche nicht zum Äußersten treiben wollte. Er suchte eine Verbindung, soweit dabei der freie, der von äußeren Rücksichten freie Charakter der Bildung unangetastet bleiben konnte. Er hat sich diese Verbindung so gedacht, daß „die wissenschaftlichen Meister", welche an den Fachschulen lehren, nach ihrer eigenen Fachschulbildung „in Bildungsschulen zur Bildung von Lehrern" „eine Bildungszeit durchmachen", bevor sie als Lehrer „zum Fach zurückkehren". „Der Anfang zu machen mit Lehrerbildungsanstalten" lautet eine andere hingeworfene Bemerkung.[3]) Man kann sich diese „Lehrerbildungsanstalt", die also als Anstalt zur Pflege allgemeiner Bildung gedacht ist, so vorstellen, daß die künftigen Fachlehrer dort (außer der unumgänglichen Pädagogik) eine begrenzte Zahl von Wissenschaften, oder auch die eine oder andere Kunst, alles nach ihrer Wahl, studieren. Aufgabe des Staates wäre es dabei nur, den Lehrerberuf weder verlockender noch aussichtsloser werden zu lassen als die unmittelbare, nicht lehrhafte Tätigkeit in den verschiedenen Berufen. Will man sich den von Nietzsche dunkel angedeuteten Zustand noch deutlicher machen, so wäre es etwa möglich, daß dieselben Lehrer an der Fachschule und an der allgemein bildenden Schule lehrberechtigt sind; wie sie als Studierende an der allgemein bildenden Schule andere Fächer als ihr eigenes kennen und schätzen gelernt hätten, so würden sie dort als Lehrer umgekehrt ihr eigenes Fach Leuten anderer Fächer verständlich und wert zu machen haben — beides eine Erhebung über die Fachbeschränktheit zu den übergreifenden, einfachen, menschlichen Wer-

1) S. 423. 2) S. 389. 3) S. 422, 423.

ten, wie Nietzsche eine solche allgemeine Bildung sucht. Lehrer von der allgemein bildenden Lehrerbildungsanstalt wie von den Fachschulen zusammen mit solchen Personen, die in der unmittelbaren Berufstätigkeit geblieben sind, würden dann endlich jene „Schule der edelsten Männer" bilden, die „ein Areopag für die Justiz des Geistes" und „die eigentlichen Erziehungsbehörden" wären.[1])

Nietzsches System ist, wie eine solche genauere Ausführung zeigt, gewiß kompliziert, und obgleich selbst die gegenwärtigen Schuleinrichtungen trotz des uniformierenden Staatsmonopols nicht in einer kurzen Formel übersichtlich zu machen sind, und obgleich Nietzsche auch in einer Einzelheit wie dem zuletzt erwähnten Erziehungsrat mit einem praktischen Organisator wie Kerschensteiner übereinstimmt, und also auch in den Einzelheiten nicht von vornherein für unpraktisch zu halten ist, so ist das System, wie er es angedeutet hat, doch wohl tatsächlich zu kompliziert. Aber sein Grundgedanke, daß die beiden Sphären, die derbe staatlich organisierbare Berufsschule und Wissenschaft und Kunst, die nicht reglementiert werden können, zu ihrem Rechte kommen müssen, erscheint gerade bei dem Bemühen Nietzsches, ihn durch besondere Erfindungen und Einrichtungen zu verwirklichen, in seiner Unabweisbarkeit und Einfachheit zugleich: wäre es wirklich nicht möglich, jeden Schüler irgendeiner Berufsschule außer zu seiner Berufswissenschaft nur zu einer begrenzten Zahl von Gegenständen, Wissenschaften oder Künsten ganz nach seiner freien Wahl zu verpflichten? Es wäre in Nietzsches Sinn.

Praktisch im durchgreifenden Sinn ist auch Nietzsches aristokratischer Standpunkt. Ein Bildungswesen, das nur auf die unreinlichen Bedürfnisse der Mittelmäßigkeit zugeschnitten ist, muß schließlich zur Pöbelherrschaft führen. Leidenschaftlich ist Nietzsche dafür eingetreten, daß die Erziehung auch an die Begabung denkt und für die Begabung sorgt. Mit Zorn und Schmerz spricht er von dem Schicksal großer deutscher Männer[2]): „Wer kann ausdenken, was ihnen zu erreichen beschieden war, wenn der deutsche Geist in einer kräftigen Institution sein schützendes Dach über sie ausgebreitet hätte, jener Geist, der ohne eine solche Institution vereinzelt, zerbröckelt, entartet sein Dasein weiterschleppt." Nicht nur bei den „Begabungen höchsten Grades, überall bemerke ich das Nichtreifgewordene, das Überreizte oder zu früh Erschlaffte, das

1) S. 424. 2) S. 388.

vor der Blüte Versengte oder Erfrorene, überall wittere ich jenen Widerstand der stumpfen Welt, das heißt eure Verschuldung," so rief Nietzsche den Hörern seiner Vorträge zu. Wie von einer Vision hat sich Nietzsche aus seinem persönlichsten Bedürfnis heraus davon angezogen gefühlt, daß „für die höchste Erziehung die Möglichkeit eines Zusammenlebens"[1]) geschaffen werden müsse. Dachte er doch daran, selbst eine pädagogische Brüderschaft, ein „Kloster der Erzieher", zu gründen.[2]) Von einer solchen freien Vereinigung aus konnte jener Erziehungsrat sich bilden, dessen Mitglieder „als Vorbilder leben" sollen.[3])

Es kann auffallen, daß Nietzsche bei der „höchsten Erziehung" mehr an die erwachsenen Begabten denkt als an ihre frühere Werdezeit. Er malt das Schicksal nicht aus, das die Begabten, Lehrer wie Schüler, in den Schulen treffen muß, in denen der Bildungspöbel sich mit den Fetzen der Bildung drapiert. Um der eigenen Selbsterhaltung willen muß ja die herrschende mittelmäßige Richtung die Schule so einrichten, daß auch die Begabten der einen allgemeinen und gleichen Dressur unterworfen werden, und daß keine Störung dieser sogenannten Ordnung, d. h. eben der Herrschaft der Mittelmäßigkeit, eintritt. Für Nietzsche ist aber nicht Befreiung von dem Druck des Reglements, das zugunsten der Mittelmäßigkeit arbeitet, die nächste Notwendigkeit, sondern er verlangt sogleich mehr als das, ausdrückliche Einrichtungen, die den Begabten ebenso zu ihrem vollen Recht verhelfen, wie andere Einrichtungen der Mittelmäßigkeit dienen mögen. Offenbar hat Nietzsche persönlich zwar das Ordinäre der Bildungsheuchelei und die Gefährlichkeit dieses schlechten Beispiels erlebt und hat sich deshalb mit den Freunden wahrer Ideale verbinden wollen, aber den ausgeprägten Endzustand, in dem der Subalterne einfach nichts anderes neben sich duldet, scheint er doch nicht durchgemacht zu haben. In der Tat hatte ja das berühmte Schulpforta, in dem er seine ganze Gymnasialzeit zubrachte, vortreffliche Traditionen, ähnlich den heutigen Landeserziehungsheimen[4]), und auch als Lehrer in Basel hat er es mit keiner Bureaukratie

1) S. 429. 2) S. 462, vgl. Briefe II 214. 3) S. 424.

4) Vgl. Bréal bei Taine (Entstehung usw. III 2 S. 235). Ein Schüler Schulpfortas wie Klopstock, die Schlegel, L. Ranke, Rohde ist auch U. v. Wilamowitz-Moellendorff. Die Aufforderung für das Buch „Schülerjahre" v. Graf sich über seine Schulzeit „vernehmen zu lassen, kommt mir so vor, als sollte ich über mein Elternhaus ein Urteil abgeben. Dieses Gefühl der Ehrfurcht und der Pietät mag sehr unmodern sein, aber bei einem alten Zögling Schulpfortas ist es selbst-

zu tun gehabt: Beweis genug dafür sind die Vorträge, die er unangefochten gehalten hat, obgleich er mit den Charakterisierungsworten „widerwärtig", „roh", „barbarisch-öde", „steril", „Gemeinheit", „Schmach" für Gymnasium und Universität nicht gespart[1]) und die Baseler Institute nicht ausgenommen hat. Die Behörden haben aber mehr auf das Ganze, auf den Geist, auf die Motive gesehen; diese Behörden waren also nicht subaltern.[2])

Aus solchen glücklichen Erfahrungen heraus hat Nietzsche nicht für die Freiheit gekämpft und erscheint, wenn man es oberflächlich anfaßt, darin im Gegensatz zu allen späteren Schulreformern. Gegenüber dem „lächerlichen Anspruch auf Selbständigkeit des Urteils"[3]) betont er, daß für die Jugend „Hingebung an große Führer und begeistertes Nachwandeln auf der Bahn des Meisters" die „natürlichen und nächsten Bedürfnisse" sind.[4]) Denn „alle Bildung fängt ... mit dem Gehorsam" an, „mit der Unterordnung, mit der Zucht, mit der Dienstbarkeit", „mit dem Gegenteil alles dessen, was man jetzt als akademische Freiheit" des Studenten „preist".[5]) „Was lernt man in einer harten", und das heißt in einer „guten Schule? Gehorchen und Befehlen".[6]) Aber wer soll nun gehorchen, wer befehlen? Der „Skepter des Genius" soll herrschen, sagt Nietzsche, dem „Genius" sollen die „zweiten und dritten Begabungen" in der „Pyramide" der Kultur dienen; das „Gewährenlassen" der sogenannten „freien Persönlichkeit" ist „wohl nichts anderes, als das Kennzeichen der Barbarei" deshalb, weil es uns um Ehrfurcht und Hingebung, die Fundamente der Kultur und des Lebens bringt.[7])

Aber für diese Grundlagen kämpfen ja auch diejenigen Reformer, die den Begabten von der Bedrückung durch die Subalternen befreien

verständlich. Eigentlich dürfte damit auch genug über die Schule gesagt sein." Wozu übrigens zu bemerken wäre, daß z. B. Fontane Ehrfurcht und auch Pietät nicht abzusprechen sind, daß er aber doch in die Lage kam, ehrlich und menschlich über seine Eltern zu urteilen („Meine Kinderjahre").

1) S. 335, 379, 389.

2) Es läßt sich ohne genaue Überlieferung und Untersuchung über die innersten Motive der Baseler Behörden nichts sagen; man muß sich an die Tatsache halten, daß sie einen großen Mann nicht kleinlich behandelt haben. Die Vermutung, daß er es mit „freidenkenden und noblen Behörden" zu tun haben werde, spricht Nietzsche selbst an Rohde aus (Br. II S. 126).

3) S. 388. 4) S. 412. 5) S. 417.

6) Bd. XV S. 460. 7) Bd. IX S. 338, 339, 393.

wollen. Solange der Begabte und der Mittelmäßige in der Schule über einen Kamm geschoren werden, wird keiner von beiden die Zucht lernen, die er braucht. Der Mittelmäßige lernt den Unterschied nicht kennen und respektieren, der zwischen ihm und dem Begabten von Natur besteht; der Begabte aber lernt die Pflichten nicht, die ihm dieser Unterschied auferlegt. Wieso? wird ein Schulmeister fragen, der Begabte soll die Aufgaben der Schule glänzend lösen und der Mittelmäßige mittelmäßig! Wozu haben wir unsere genaue schöne Notenskala? Aber solche unschuldige Frager verdienen selbst in der Psychologie die schlechteste Note. Nietzsche hat nach dem Muster der Alten[1]) den Wetteifer sehr geschätzt, aber dieser entfaltet sich bei denjenigen, die nicht nur mit Ehrgeiz, sondern mit wirklichem Talent begabt sind, nicht an der Notenskala, sondern nur, wenn ihnen im ganzen der Schule eine Ausnahmestellung eingeräumt wird, wenn sie ihre persönlichen Kräfte entdecken und gebrauchen dürfen. Nur dann ist es möglich, „daß viel verlangt wird, daß streng verlangt wird, daß das Gute, das Ausgezeichnete selbst als normal verlangt wird, daß das Lob selten ist, daß die Indulgenz fehlt; daß der Tadel scharf, sachlich, ohne Rücksicht auf Talent und Herkunft laut wird ...“, wie Nietzsche[2]) die schon erwähnte harte gute Schule beschreibt.[3])

In drei Punkten ist Nietzsche der Vorläufer der Schulreform: erstens

---

1) Und der Jesuiten, die „wohl die wirksamsten Erzieher unser Zeit sein mögen“ (IX 280).

2) XV 460.

3) Die Strenge der Schule ist ein Punkt, in dem sich Fäden der ganzen Schulreformfrage verknüpfen. „Eine leichte Schule ist ein soziales Verbrechen“ lautet das bekannte Wort Zielinskis und der Provinzialschulrat Westphalens, Paul Cauer, ist 1912 aus dem Amt geschieden, weil der Erlaß des Ministeriums gegen das Extemporale die sprachlichen Kenntnisse herabdrückte und Cauer damit den soliden strengen Charakter des Unterrichts untergraben sah. Ohne Frage hat Cauer recht; Nietzsche, der doch eigentlich kein Pedant war, hat, zu seiner eigenen Beschwer, wie er schreibt (Briefe 1. Band), aber zum erheblichen Nutzen der griechischen Kenntnisse seiner Schüler, das Extemporale am Pädagogium eingeführt. Aber auch das Ministerium und die mit diesem darin einigen Eltern haben recht: eine strenge philologische Schulung ist nur bei einem kleinen Teil der Gymnasiasten am Platz. Dieser vollkommene Widerspruch ist nur dadurch zu beseitigen, daß die Schule streng ist, aber in der Richtung von Interesse und Begabung. Hier spielt nun auch die soziale Seite der Schulfrage herein: je mehr die Schule nur begrenzten Ständen zugänglich ist, desto weniger streng kann sie sein, weil sie eben die nötigen Anwärter für die Berufe aus einem kleineren Kreis ausheben muß.

in der Art, wie er fachliche Schulung und allgemeine Bildung behandelt, zweitens im Kampf für eine zweckmäßige Behandlung der Begabten, und endlich darin, daß er an Stelle der bloß wissenschaftlichen Bildung die menschliche setzen will. So wird z. B. die „gelehrt-historische" „Manier" sehr schädlich im deutschen Unterricht[1]), der nicht „versteht, das Lebendige als lebendig zu behandeln", sondern den „lebendigen Leib der Sprache" „anatomischen Studien" unterwirft. „Unsere Muttersprache aber ist ein Gebiet, auf dem der Schüler richtig handeln lernen muß; und ganz allein nach dieser praktischen Seite hin ist der deutsche Unterricht auf unseren Bildungsanstalten notwendig." Hier muß „vor allen Dingen richtig gehandelt, nicht erkannt werden". In zahlreichen Formulierungen stellen sich die drei über bloße Wissenschaft hinausgehenden Forderungen der späteren Schulreformer bei Nietzsche ein: nach körperlicher und sinnlicher, nach künstlerischer und nach Erziehung des eigentlichen Handelns. Man muß „gehen, tanzen, sprechen, singen, sich gebaren, sich unterreden lernen"[2]); muß „Musik und Gymnastik" lernen, „gymnastische Übungen" müssen „so sehr gewöhnlich und begehrt sein, wie das tägliche Brot"[3]); „Sprechen, Gehen, Sehen. Anschluß an eine neue Kunst"; „wie die Universität zur **Kunst** sich verhält, ist ohne Scham gar nicht einzugestehen; sie verhält sich gar nicht," sie läßt „hier gänzlich willenlos geschehen", „was geschieht," die Wissenschaft von der Kunst, „ob ein Lehrstuhl für ästhetisierende Literarhistoriker gegründet ist, kommt hierbei gar nicht in Betracht".[4]) Es ist „**Aufgabe der Bildung**: zu **leben** und zu **wirken** in den edelsten Bestrebungen seines Volkes. Nicht also nur rezipieren und lernen, sondern leben".[5])

Da ist z. B. das Altertum. „Nichts wird mir von Jahr zu Jahr deutlicher," schreibt Nietzsche nach 1880 in der „Morgenröte"[6]), „als daß alles griechische und antike Wesen, so schlicht und weltbekannt es vor uns zu liegen scheint, sehr schwer verständlich, ja kaum zugänglich ist, und daß die übliche Leichtigkeit, mit der von den Alten geredet wird, entweder eine Leichtfertigkeit oder ein alter erblicher Dünkel der Gedankenlosigkeit ist. Die ähnlichen Worte und Begriffe täuschen uns, aber hinter ihnen liegt immer eine Empfindung versteckt, welche dem modernen Empfinden fremd, unverständlich oder peinlich **sein müßte**." Aber „man versuche", hatte er fünf Jahre früher geschrieben[7]), „alter-

1) S. 334. 2) X 362. 3) XI (kleine Ausgabe der Werke) S. 145.
4) IX 409. 5) IX 434. 6) Kleine Ausgabe 187.
7) X 410.

tümlich zu leben; man kommt sofort hundert Meilen den Alten näher als mit aller Gelehrsamkeit". Unsere Philologen sollen dem Altertum „nacheifern", dann werden sie auch als Lehrer lebendig wirken, was sie jetzt nicht tun. Vielleicht werden sie ein „großartiges Beispiel der Don Quixoterie" geben. Aber auf jeden Fall, wie wir von unserer Gegenwart und unseren Nöten aus uns zu den Alten hingezogen fühlen müssen, so müssen uns diese auch anregen, in ihrem Geist in unser Leben einzugreifen. Das Leben gibt das Kriterium dafür, was Nahrung ist und was krank macht.

Nietzsche kennt die Krankheit wohl, die dadurch entsteht, daß die Schule mit dem Einfluß, den sie sich errungen hat, nicht das Leben, sondern nur das wissenschaftliche Denken kultiviert. Weil die Natur ein solches Übermaß nicht will, erzielt die Schulkultur nur „Begriffsspinnennetze"[1]), eine „papierene Welt, unsinniges Schreiben und Lesen"[2]), und „angelernte, leere Worte"[3]); im ehrlichsten Fall noch die Eigenschaften eines „Korrektors". In allem übrigen „fehlt die nächste, durch alltägliche Gewöhnung zu pflanzende Bildung", und „Gewöhnung" ist doch „am allerwichtigsten".[4]) Durch das bloße Rezipieren und Lernen statt Leben ist der Vorlesungsbetrieb der Hochschulen entstanden, der Nietzsche so befremdet: „Ein redender Mund und sehr viele Ohren, mit halb so viel schreibenden Händen."[5]) Die bloße Aufklärung wirkt natürlich um so giftiger, je jünger der Schüler ist, je mehr er Gewöhnung brauchte. Darum findet Nietzsche den „Begriff des Volkslehrers und Elementarlehrers" „schrecklich". Der „absolute Lehrer", der „Bildungskosak", wie Nietzsche in Anführungszeichen ihn nennt, das „abstrakte Lehrertum" ist zu „vernichten". „Ein Volkslehrerstand ist gänzlich vom Übel"; er „zerstört" das „heilsame Unbewußtsein ... des Volkes". „Der eigentliche Lehrerberuf, der Lehrerstand ist zu brechen."[6]) Alle diese Äußerungen haben einen Sinn: der Lehrer, der bloß allgemeine Bildung lehrt, muß zum verderblichen Allesschwätzer (oder zum subalternen Korrektor) herabsinken. In der Tat kommt Nietzsche in seinem System ohne solche Lehrer aus. Die Lehrer an seinen höheren Schulen sind gelernte und geübte Fachleute, welche sich miteinander über die gemeinsame Kultur und das gemeinsame Volkstum verständigen. Für den gleichen Unterricht, für alle bis zum 15. Jahr, den

1) Bd. X. 2) IX 436. 3) X 282. 4) IX 435, 437. 5) IX 405. 6) IX 422, 423, 424, 358; X 475.

Nietzsche vorschlägt, will er mit den Eltern und mit den älteren Männern der Gemeinden als Lehrer auskommen.

In diesem Punkt hat die Entwicklung zwar Nietzsches Kritik, aber nicht diese Abhilfe aufgenommen. Die Spezialisierung in Berufen hat auch den Erzieher geschaffen, der aus Neigung die Rolle der Jugend im Leben studiert und infolge seines Studiums die Jugend zweckmäßiger ins Leben einführt als der Laie. Diesen Halt und Mittelpunkt für den Lehrer hat Nietzsche mehr geahnt als erkannt. Er selbst liefert nur bescheidene Beiträge zur Psychologie der Jugend, so z. B. betont er immer wieder, daß sie zu jung für das Altertum ist. Im übrigen kommt er aber der Zukunft doch recht nahe[1]), wenn er ernstlich fragt, wie denn die Philologen (oder Mathematiker, Biologen usw.) zu dem Anspruch kommen, nicht nur Leute ihres Fachs, sondern „alle Gebildeten zu erziehen". „Das versteht sich doch nicht so von selbst, wie das, wenn der Gelehrte der Heilkunde auch heilt und Arzt ist. Denn stünde es gleich, so müßte das Studium jener Wissenschaften" gleich sein mit „Wissenschaft der Erziehung" (von Nietzsche in Zeichen gesetzt). „Unsere Philologen verhalten sich zu wirklichen Erziehern wie die Medizinmänner der Wilden zu wirklichen Ärzten. Welche Verwunderung wird eine ferne Zeit haben!" [2]) Das ist deutlich genug. Die Wissenschaft der Erziehung kommt zu dem Fach, das der Lehrer versteht und lehrt, hinzu. Und auch für den Erzieher vor der Berufswahl hat Nietzsche den Ausweg aus der Schwierigkeit angedeutet. „Der Mensch . . . kennt die verschiedenen Berufe nicht; er kennt sich selbst nicht"; der „Zufall" „herrscht" hier, statt der „Vernunft".[3]) Einen Schritt weiter, und Nietzsche konnte dem Erzieher die Aufgabe zuweisen, hier vernünftig zu helfen. Der Erzieher studiert dann außer der Psychologie der Jugend die Psychologie der verschiedenen Berufs- und Lebensarten, was unvergleichlich bestimmter und solider ist als die uferlose „schreckliche" Bildung des alten Volksschullehrers, jenes Bildungskosaken, der sich als rastloser Plünderer auf sämtliche Wissenschaften stürzte, ohne Klarheit, was er zu nehmen habe und zu welchem lebendigen nützlichen Zweck. Nietzsche hat endlich auch die rationale Entwicklung der neuen Wissenschaft der Erziehung geahnt. Er entschuldigt sich (oder vielmehr entschuldigt sich nicht), daß er keine genauen „Tabellen" liefert. „Wohl sehe ich eine Zeit kommen, in der ernste Menschen, im Dienste einer völlig erneuten

1) IV (kleine Ausgabe) S. 188; X 357, 377, 412, 414. 2) X 376.
3) X 343.

und gereinigten Bildung und in gemeinsamer Arbeit, auch wieder zu Gesetzgebern der alltäglichen Erziehung .... werden; wahrscheinlich müssen sie dann wiederum Tabellen machen; aber wie fern ist die Zeit! Und was wird nicht alles inzwischen geschehen sein! Vielleicht liegt zwischen ihr und der Gegenwart die Vernichtung des Gymnasiums, vielleicht selbst die Vernichtung der Universität" („in Fachinstitute umzuwandeln" [1]), „oder wenigstens eine so totale Umgestaltung der eben genannten Bildungsanstalten, daß deren alte Tabellen sich späteren Augen wie Überreste aus der Pfahlbautenzeit darbieten möchten." [2])

„Medizinmänner der Wilden," „Überreste aus der Pfahlbautenzeit", mit solchen Vergleichen bezeichnet Nietzsche die Erziehung, und wenn er trocken reden will, nennt er sie „das rückständigste Gebilde der Gegenwart". Das war 1872. Und fünfunddreißig Jahre später mußte Kerschensteiner feststellen, daß die „öffentliche Erziehung" „niemals" „so weit" „hinter den Lebensfragen des Staates und der Kultur" „zurück war, wie in der Gegenwart". Das war 1907.[3]) So wird Nietzsche weiter ein Führer sein und auch in den mehr rationalen Jahren oder Jahrzehnten des geschichtlichen Umlaufs, in dem wir uns befinden, diese Stellung behaupten.

Er müßte nicht der ganze Mensch gewesen sein, der er war, wenn er nicht die Bedeutung der Wissenschaft verstanden hätte, verstanden auch schon in den siebziger Jahren, in denen die dringende Aufgabe nicht Wissenschaft, sondern die Erweckung neuer, ursprünglicher Empfindung war. Schon in der ersten Hälfte des Jahrzehnts finden wir den folgenden Gang für einen vollkommenen wissenschaftlichen Unterricht vorgezeichnet: „Erziehung ist erst Lehre vom Notwendigen, dann vom Wechselnden und Veränderlichen. Man führt den Jüngling in die Natur, zeigt ihm überall das Walten von Gesetzen, dann die Gesetze der bürgerlichen Gesellschaft. Hier wird schon die Frage rege: mußte das so sein? Allmählich braucht er Geschichte, um zu hören, wie das so geworden ist. Aber damit lernt er, daß es auch anders werden kann".[4]) In „Menschliches, Allzumenschliches" heißt es sodann [5]): „Die Schule hat keine wichtigere Aufgabe, als strenges Denken, vorsichtiges Urteilen, konsequentes Schließen zu lehren.... So lange ihr Einfluß reicht, soll sie das erzwingen, was das Wesentliche und Auszeichnende

1) IX 423. 2) IX 427. 3) „Grundfragen" S. V.
4) X 415. 5) Kleine Ausgabe S. 248.

am Menschen ist: ‚Vernunft und Wissenschaft' des Menschen allerhöchste Kraft, — wie wenigstens Goethe urteilt —." Und Nietzsche eignet sich die Ansicht des Naturforschers von Baer an, daß Europa durch Beobachtung und Kritik, durch die „Vernunft in der Schule" zu Europa geworden ist und Asien übertroffen hat. Ja, unter dem Titel: „Unterschätzte Wirkung des gymnasialen Unterrichts" äußert Nietzsche in dem unmittelbar folgenden Aphorismus, daß zwar die Gymnasiallehrer „durch jedes Wort, oft durch ihr Erscheinen schon einen Meltau über einen guten Autor legen. Aber darin liegt der Wert, der gewöhnlich verkannte, daß diese Lehrer die abstrakte Sprache der höheren Kultur reden, schwerfällig und schwer zum Verstehen, wie sie ist, aber eine hohe Gymnastik des Kopfes; daß Begriffe Kunstausdrücke, Methoden Anspielungen in ihrer Sprache fortwährend vorkommen, welche die jungen Leute im Gespräche ihrer Angehörigen und auf der Gasse fast nie hören. Wenn die Schüler nur hören, so wird ihr Intellekt zu einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise unwillkürlich präformiert. Es ist nicht möglich, aus dieser Zucht, völlig unberührt von der Abstraktion, als reines Naturkind herauszukommen". Aber ein paar Jahre später, in der „Morgenröte"[1]), sieht er „bei einem Rückblick auf den Weg des Lebens", „daß etwas nicht wieder gut zu machen ist; die Vergeudung unserer Jugend, als unsere Erzieher jene wißbegierigen, heißen und durstigen Jahre nicht dazu verwandten, uns der Erkenntnis der Dinge entgegenzuführen, sondern .... uns ein dürftiges Wissen um Griechen und Römer ebenso ungeschickt als quälerisch beibrachten". Nirgends „Versuche .... zu leben", „nirgends ein wirkliches Können, ein neues Vermögen als Ergebnis mühseliger Jahre! Sondern ein Wissen darum, was ehemals Menschen gekannt und vermocht haben". Und es klingt erheblich psychologischer und zu Nietzsche passender als jene isolierte Bemerkung von der Wirkung des bloßen Hörens der Schüler, wie er den naturwissenschaftlichen Unterricht beschreibt: „Als man uns Mathematik und Physik auf eine gewaltsame Weise aufzwang, anstatt uns erst in die Verzweiflung der Unwissenheit zu führen, und unser kleines tägliches Leben, unsere Hantierungen und alles, was sich zwischen Morgen und Abend im Hause, in der Werkstatt, am Himmel, in der Landschaft begibt, in Tausende von Problemen aufzulösen, von peinigenden beschämenden aufreizenden Problemen — um unserer Be-

1) Kleine Ausgabe S. 186.

gierde dann zu zeigen, daß wir ein mathematisches und mechanisches Wissen zu allernächst nötig haben, und uns dann das erste wissenschaftliche Entzücken an der absoluten Folgerichtigkeit dieses Wissens zu lehren! Hätte man uns auch nur die Ehrfurcht vor diesen Wissenschaften gelehrt, hätte man uns mit dem Ringen und Unterliegen und Wieder-Weiterkämpfen der Großen, von dem Martyrium, welches die Geschichte der strengen Wissenschaft ist, auch nur einmal die Seele erzittern machen." Was Nietzsche hier fordert, das ist, um die späteren Schlagworte zu gebrauchen, die Arbeitsschule anstatt der Buchschule; „in Werkstatt und Küche, im Garten und auf dem Felde, im Stall und am Fischerboote" will Kerschensteiner die jungen Menschen erleben lassen, daß sie überliefertes Wissen brauchen. „Erst da, wo das fremde Wissen ihnen zum Gelingen ihres Probierens verhilft, da spitzen sie die Ohren zum Hören, da verschlingen sie auch Bücher, und nicht bloß Geschichtenbücher." 1) Kerschensteiner wie Nietzsche richten sich nach dem „obersten Satze aller Bildung, daß man nur dem, der Hunger darnach hat, eine Speise gebe"; jede Erziehung, die diesen Grundsatz nicht befolgt, erzeugt Anmaßung und Blasiertheit, Verwirrung und Anarchie, verdirbt Jugend und Volk; daß wir eine solche Erziehung gehabt haben, „ist nicht wieder gut zu machen — an uns! Aber denken wir nicht nur an uns!" So schließt Nietzsche die Bemerkungen in der „Morgenröte".

Paul de Lagarde, der zweite bedeutende Vorkämpfer einer besseren Erziehung, „der zwölf Jahre an Gymnasium, Real- und Mädchenschulen und elf Jahre an Universitäten gelehrt hat", kommt zum großen Teil zu gleichen Ergebnissen wie Nietzsche.

„Man wird sich vergegenwärtigen müssen, daß der Mittelpunkt des menschlichen Lebens die Berufspflicht ist, und daß darum die Schulen auf diese Berufspflicht vorbereiten, und selbst das Leckerste beiseite lassen sollen, wenn es mit dieser dereinstigen Hauptsache des Lebens ihrer Schüler nicht in unmittelbarem, deutlich erkennbarem Zusammenhange steht." „Fachschulen haben einen Mittelpunkt, und durch diesen eine Sicherheit der Entscheidung darüber, was sie treiben und wieviel sie fordern müssen." 2) So unzweideutig hat Lagarde sich noch wiederholt geäußert. Die nächste Frage ist, wie nun die „einseitigen Menschen",

1) „Grundfragen" S. 100.

2) „Deutsche Schriften", 2. Abdruck, Göttingen 1890 S. 164, 165, 166; 11, 73, 159.

die aus Fachschulen hervorgehen, nicht „in Stände zerfallen"? „Weil sie", antwortet Lagarde, „gar nicht nach dem Material, mit dem sie arbeiten, und dem äußerlichen Ergebnisse ihrer Tätigkeit, sondern nach der Treue beurteilt werden, mit der sie an dem ihnen zuerteilten Stoffe das selbst werden, was sie werden können. Bildung ist jedem zugänglich, der an dem einzigen Satz festhält, daß er jeden Abend besser zu Bette gehen muß, als er morgens aufgestanden ist."[1]) Wie aber ist es möglich, dies zu beurteilen? Woran erkennen die Guten einander, die über Beruf und Stand weg sich zu einer Gemeinschaft zusammenfinden? Antwort: Wer „in dem Fache, in welchem er unterwiesen worden, das Echte vom Unechten, Sicherheit von Unsicherheit, Vollendetes von Unvollendetem zu unterscheiden" gelernt hat, hat dadurch auch „praktisch die Kategorien im einzelnen Vorkommnisse kennen gelernt . . ., mit denen ein wirklich erzogener Mensch überall, nicht bloß in seinem eigenen, engsten Berufe arbeitet".[2]) Eine „Universalbildung" ist „nicht nötig", „weil die Teile des Weltganzen die Gesetze des Ganzen in sich wiederholen".[3]) Es kommt nicht auf eine „Reisebeschreibung durch das Universum" an, sondern „darauf, die Werkzeuge der Orientierung an einem Teil des Universums kennen, brauchen und schätzen zu lernen". Diese Werkzeuge und jene Kategorien sind also nach Lagarde das Allgemeine, das Typisch-Menschliche; als ein solches allgemein menschliches Bildungsergebnis im Sinne Lagardes dürfen wir es vor allem auffassen, wenn jeder dadurch, daß er seinen Beruf ernst nimmt, über diesen selbst hinausgetrieben wird und die unermeßlichen Lebensmöglichkeiten außerhalb seines Kreises bescheiden ahnen lernt. Wie steht es dagegen mit den allgemein bildenden Schulen! Die Jugend, die „von Krippe zu Krippe getrieben, um acht Uhr Religion, um neun Sophokles, um zehn Cicero, um elf Shakespeare, um zwölf den Alten Fritz niederwürgt"[4]), wird bei solchem „Vielerlei"[5]), statt „aus der Kenntnis der Sachen das Wort für die Sachen zu finden", „durch die Kenntnis des Wortes das Verständnis der Sache" sich verschließen.[6]) Denn ein solcher Unterricht kann sich nicht ernsthaft „mit dem realen Leben" verbinden[7]); er kann gar nicht anders, als in Schlagwörtern erteilt werden, zu denen die „Anschauungen", das „Leben" fehlen. Die bessere Jugend wird sich von dieser Erziehung mit Ekel abwenden, die schlechtere wird recht eigentlich in jener Heuchelei des Bildungspöbels geübt, „um den Preis der

1) S. 72. 2) S. 172. 3) S. 180. 4) S. 379.
5) S. 179. 6) S. 169. 7) S. 70.

äußeren Anerkennung," das heißt der Beschwätzung der Kultur, von ihr „innerlich unberührt zu bleiben".[1]) Trotz seines Lobes der Berufsbildung und seiner Verachtung der schulüblichen allgemeinen hat Lagarde für die Dinge, die nicht in „unmittelbarem, deutlich erkennbarem Zusammenhang" mit der „dereinstigen Hauptsache des Lebens" stehen, doch wie Nietzsche besondere Anstalten getroffen. Während aber Nietzsche nur so viel durch Staatsgewalt sichern will, daß zu höheren geistigen Anregungen die äußere Gelegenheit nicht fehlt, und im übrigen die Auswahl aus Wissenschaften und Künsten der Lust und Liebe überläßt, möchte Lagarde die bisherigen Schulfächer auf die verschiedenen Fachschulen (die Kadettenhäuser führt er wiederholt als Beispiel an) verteilen. Es wird „zum Beispiel" der „dereinstige Staatsbeamte" „Griechenland und Rom kennen" müssen, „da Griechenland und Rom seinen Horizont als die Berge begrenzen, von denen seinem Vaterland die segnenden oder zerstörenden Ströme herniedergeflossen sind".[2]) Und wie man hier „herzlich und gründlich" die klassischen Sprachen treiben würde, so an anderen Schulen „die neueren" „und so weiter"; daraus „erwüchse" „der Nation" kein „Schaden".[3]) Lagarde nimmt hier jene Ansichten vorweg, die zuerst zu den Änderungen von 1900 geführt haben und die wir dann in der Münchener Kundgebung und am entschiedensten bei Kerschensteiner angetroffen haben. Wie es in der Kundgebung heißt, die eine Sache müsse „ganz und tief" getrieben werden, so bei Lagarde „herzlich und gründlich" und wie an den späteren Bestrebungen die Annäherung an den Berufsgedanken das Klare ist und dieses Ziel nur diplomatisch eingekleidet und verhüllt wird, so spricht auch Lagarde überzeugter und überzeugender, wo er den Beruf als sicheren Mittelpunkt rühmt, also wo er jene Beschränkung auf die klassischen Sprachen usw. vorschlägt (hier sagt er nur, daß „kein Schaden daraus erwachsen würde"). — Über die Art, in der die Berufsbildung und die altsprachlichen usw. Mittelschulen nebeneinander bestehen oder verbunden sein sollen, hat sich Lagarde nicht näher geäußert.

Besondere Aufmerksamkeit hat Lagarde dem Verhältnis von Schule und Staat gewidmet. „Daß irgendeine höchste Behörde da sein muß, welche überallhin eine Oberaufsicht zu üben hat, bei welcher Beschwerden über Unrechtfertigkeiten und Unordnungen anzubringen sind", das kann „nur von Schwärmern geleugnet werden". — Diese Behörde hat

---

1) S. 72. 2) S. 341. 3) S. 180.

aber nur da zu tun, wo es sich um die äußere Lebensordnung handelt. Dagegen überall, wo der Staat der Kultur begegnet, den ideellen Mächten, Religion, Kunst, Wissenschaft, muß er sich der Grenzen seiner Wirksamkeit bewußt werden. Wie Grillparzer einmal zu dem Schluß kommt, daß die Zensur deshalb nicht statthaft ist, weil es keine Zensoren geben kann, so bemerkt Lagarde: „Soll der Staat gar die Aufsicht darüber führen, daß die Unterrichtenden ihren Schülern nichts dem Vaterlande" (dem Staat, der Monarchie), „den Sitten, der Religion Schädliches beibringen? Sowie derartiges vor- und der Behörde zu Ohren kommt, wird es durch den Staatsanwalt zur Strafe gezogen werden müssen, wenn es rechtlich strafbar ist; über die moralische Strafbarkeit zu urteilen ist der Staat nicht befugt: über diese entscheidet die Gesellschaft".[1]) „Schulen sind keine Brutstätten für sogenannten Patriotismus"; mit einem Gleichnis, das ins Herz der Sache trifft, warnt Lagarde: den üblichen Patriotismus könnten „Regan und Goneril zur Verfügung stellen", während Cordelia ihn verweigern würde.[2]) Religion, Kunst und Wissenschaft, jede Gesinnung unterstehen dem Staat deshalb nicht, weil er diese Güter nicht hervorbringt: so ist es nach Lagardes Meinung die Ordnung, die jedem das Seine gibt und ein Zusammenleben von Staat und Kultur in der Schule ermöglicht. Lagarde hat sich auch darüber geäußert, welche Schulen er sich aus öffentlichen Mitteln erhalten denkt. Nicht die „Gewerbeschulen" d. h. die „Erwerbsschulen" aller Art; diese sind in jeder Hinsicht frei. Staatliche Schulen dagegen gibt es zweierlei: erstens Volksschulen, wo jeder „sehen, hören, gehorchen, sprechen, lesen, schreiben, rechnen" und Heimatkunde lernt; „alles was der sogenannte gemeine Mann über die Geschichte und Natur zu wissen braucht, ist Heimatkunde, Mittel, sich in seiner ethischen und physischen Umgebung zurechtzufinden".[3]) „Zweitens" hat der Staat „ein Interesse daran, über Männer zu verfügen, welche im weitesten Sinn des Wortes regieren können". „Regiert wird nicht allein von Regierungsräten und Ministern, sondern auch von Offizieren, Ärzten, Priestern, Predigern, Professoren, Kaufleuten, Fabrikanten, Gutsbesitzern. Ich nenne dabei Heilgehülfen nicht Ärzte, Krämer nicht Kaufleute, Bauern welche ihr Land zum Rübenbau verpachtet haben, nicht Gutsbesitzer, die Inhaber von Anstalten zur Erzeugung von Stiefeln oder Stiefelwichse nicht Fabrikanten. Regiert wird nicht von den oft sehr braven Unteroffizieren

1) S. 264. 2) S. 179. 3) S. 266.

und Feldwebeln, welche der Staat in seiner hohen Weisheit statt Schreiber und Registratoren Kanzleiräte, statt Zahlmeister Rechnungsräte nennt, damit ihnen nur ja der Kamm tüchtig schwelle, und die Einsicht in die Staatsverfassung dem Volke möglichst abhanden komme."[1]) Die Schulen für diese künftigen Regierenden, die natürlich „nach der ethischen und intellektuellen Befähigung" ausgewählt werden, „nicht nach der Geburt"[2]), hat Lagarde als Landerziehungsheime gedacht. Hier in einer reineren und strengeren Umgebung, in einer Lebensgemeinschaft von Charakter, hoffte er, würden Menschen aufwachsen, die nicht den Massen schmeicheln, aber dem Volke in der Wahrheit und mit der Wahrheit dienen würden, und die einer wirklichen stufenweisen Selbstverwaltung freier, und das heißt auch phrasenfreier, Menschen gern vorarbeiten würden.

Man kann an dem ganzen Plan jedenfalls berechtigte Kritik üben; bestehen bleibt, daß Lagarde zuerst im neuen Reich (bewußter und ausdrücklicher als Nietzsche) eine staatsbürgerliche Erziehung gefordert hat: drei Jahrzehnte später konnte dann Kerschensteiner unmittelbar für die Praxis arbeiten. Auch die Richtung hat Lagarde der staatsbürgerlichen Erziehung gegeben, indem er die bloße situationslose Belehrung, die immer zur Phrase wird, im ganzen Schulbereich durch Anschauung und Handeln, Persönlichkeit und Lebensgemeinschaft ersetzt und ergänzt haben will. „Chemisch reines Wasser ist ungesund: chemisch reines Wissen ist tödlich. Wie zum Wasser der Sauerstoff der Luft, so muß zum Wissen die Persönlichkeit hinzutreten, um es verdaulich zu machen."[3]) Bildung ist geistige Ernährung[4]); auch die bekömmlichste Speise bekommt nicht jedem immer und überall, es kommt auf die Situation an, es muß individualisiert werden. Das steht freilich auch in dem verworfensten Leitfaden der Pädagogik, aber noch 1909 bezeichnet Kerschensteiner das „Individualisieren des Unterrichts" „als das verlogenste Schlagwort in unserem Massenohrenbetrieb"[5]), genau wie 1875 Lagarde ausruft: „Man individualisiert in jedem Aquarium und jedem zoologischen Garten, aber nicht in einer preußischen Schule."[6]) Es ist die heiße Sorge und Liebe um Kultur und Staat, was die geistigen Führer der Erziehung damals und heute mit solcher Schärfe reden läßt.

Daß die Schule zur bloßen Wissensmastanstalt herabgedrückt wird, daran sind besonders die Berechtigungen schuld. Lagarde stimmt darin

1) S. 266. 2) S. 246. 3) S. 94. 4) „Grundfragen" S. 1[illegible]
5) S. 312. 6) S. 64.

wesentlich mit Nietzsche überein. „Wenn Latein, Griechisch, Englisch, Französisch, Mathematik, Geschichte Geldwert“ haben, „so haben sie für den Geist gar keinen Wert“.[1]) Es entsteht jene erzwungene Beschäftigung mit dem Idealen, welche den Glauben, daß die Ideale wirkliche Lebensmächte sind, am sichersten untergräbt. Man will nicht länger als ein Jahr beim Militär dienen: das ist das Motiv, das in die Schule führt; so weiß man es von sich und von den Kameraden. Und nun füllen und überfüllen diese Besucher die Klassen und drücken auf jede Weise das Niveau: die Schule kann dagegen nicht aufkommen, denn das erste, was sie tun müßte, wenn sie dem Geist die Herrschaft verschaffen wollte, wäre die Berechtigungen zurückzunehmen; wenigstens so weit, als diese nicht einfach den regelmäßigen Weg von einer Fachschule zu dem entsprechenden Beruf festlegen.[2])

Auch über die geschichtlichen Gründe, aus denen unser Schulwesen so tief in bloßes Wort- und Bücherwesen versinken konnte, finden wir bei Lagarde eine Aufklärung. „Dadurch, daß einerseits traurige politische Verhältnisse die Mehrzahl der Deutschen von der Teilnahme an der Geschichte ihres Vaterlandes ganz ausschlossen und darum verdumpfen ließen, daß andererseits immer von neuem fremde Stoffe — Religion, Recht, Kunst — eindrangen, und nur von wenigen einigermaßen verarbeitet werden konnten, ist Deutschland dahin gekommen, unter Bildung die Aufnahme eines bereits fertigen Bildungsstoffes, wie man zu sagen pflegt, zu verstehen.“ [3]) „Griechen und Römer, das Alte und das Neue Testament, die Verfassungen aller möglichen Länder“ [4]), das alles können höchste Güter sein und doch für uns des Guten zu viel. Lamprecht hat darauf hingewiesen[5]), daß Völker in „etwas wie sozialpsychische Indigestion“ verfallen, wenn sie mit anderen zusammentreffen, deren Kultur von der ihren zu verschieden ist, als daß sie lebendig angeeignet werden könnte. So haben die jugendlichen germanischen Eroberer des Reiches am Mittelmeer sich der ungeheuer überlegenen alten Kultur desselben unterworfen, die sie im weiteren Verlauf gar nicht mehr von lebendigen Menschen, sondern aus Überresten, vor allem Büchern, übernahmen.[6]) So entsteht die Buchschule, und durch viele hundert Jahre und noch heute wiederholt sich an immer neuer Jugend die Indigestion, die

1) S. 162. 2) Vgl. S. 165. 3) S. 72. 4) S. 312.
5) „Moderne Geschichtswissenschaft“ S. 117.
6) Es versteht sich von selbst, daß das Gesunde überwog. Die Menschen, die im Mittelalter die Dome schufen, waren gewiß nicht bücherblind u. dgl., so

Erkrankung. „Weitaus das Meiste, mittels dessen die Jugend jetzt gebildet werden soll, ist tot, und darum der Jugend ein Greuel.“ [1]) Diese Auffassung ist deshalb so wichtig, weil sie einen Wink über die Zukunft der Erziehung gibt. Der Alp, der auf der Jugend lastet, die bloße Wissens- und Buchschule, wird von ihr genommen werden, wenn die imponierenden „fremden“ Stoffe „verarbeitet“ werden können, weil sie nicht mehr allzu fremd sind. Das ist dann der Fall, wenn wir mit dem eigenen Älterwerden selbst Kulturerfahrung gemacht haben und darum nicht mehr als gierige Barbaren uns den „Reichtum“ der „Jahrtausende“ meinen durch Verschlingen aneignen zu können, das uns nur „erdrückt“.[2]) Lagarde stellt den Ausblick in die Zukunft nicht an, aber seine Bemerkungen führen unmittelbar darauf.

Ebenso scharf wie für die fernere Vergangenheit ist Lagardes geschichtlicher Blick für die Rationalisierungsperiode des letztvergangenen geschichtlichen Umlaufes, der er zu seiner Zeit unmittelbar gegenüber stand. Nur liegt ihm die Überzeugung fern, daß eine Periode der Erneuerung mit geschichtlicher Notwendigkeit darauf folgen muß. Er bezeichnet sich zwar selbst als „Vorläufer“ [3]), fühlt sich aber doch nicht von jener Sicherheit getragen. Darum bekämpft er mit ungeschwächtem Haß den „Scholastizismus Hegels“ und das „auf Grund Hegelscher Prinzipien entworfene ... Unterrichtssystem“ [4]), durch welches das Ideal „inventarisiert“ [4]) und das Wissen enzyklopädisch gemacht werden soll und das „auf der Anschauung ruht, daß nichts mehr zu leisten sei als das in reicher und vollständiger Fülle vorhandene Gut anzueignen“.[4]) Immer wieder hat Lagarde betont, daß „nicht der Verstand“ den „Kern des Menschen“ ausmacht, sondern der Wille, die Phantasie, die Empfindung, die Eindrücke.[5]) Lagarde ist in seiner ganzen Haltung (auch in seiner Schreibart) „reizsam“.

So geartet sieht er auch weit voraus in die Zukunft. „Die Jugend wird die Zukunft erleben, deshalb kann sie nur von der Zukunft leben.“ [6]) Nimmt man das ernst, so heißt es: „Wenn zu allen Zeiten“, wie Kerschensteiner sagt [7]), „die öffentliche Erziehung hinter den jeweiligen Bedürfnissen nachgehinkt“ ist, so mag dies das deutsche

---

wenig als die Geschlechter, welche die moderne Technik geschaffen haben; aber auch gesunde Menschen machen Krankheiten durch und müssen diese Krankheiten überwinden.

1) S. 377. 2) S. 127. 3) S. 4. 4) S. 127, 159, 160, 239, 377.
5) S. 69, 182, 191. 6) S. 381. 7) „Grundfragen“ 3. Aufl. S. V.

oder europäische Schicksal infolge jener sozialpsychischen Indigestion gewesen sein; nunmehr aber müssen wir die Auffassung von Erziehung aufgeben als ob diese nur die Bildungsformen von gestern zu vermitteln und auszuprägen habe und darum auch immer den verständigen, abschließenden, gelehrten Charakter tragen müsse, den die Bildungsideale in ihrem letzten Stadium annehmen. Soll durch die Erziehung „die Zukunft mit der Vergangenheit in lebendige Wechselwirkung" treten[1]), so müssen Lehrer und Erzieher auch solche Leute werden, die das notwendige Neue versuchen und finden. Dazu ist aber Freiheit nötig, und nur wenn diese in der Schuleinrichtung zwar nicht befohlen, aber gestattet ist, können solche Leute sich einfinden und werden nicht nur aufgerieben. Sie lehren die Sache, um die es sich handelt, in der Gestalt, die sie selbst eben dieser Sache geben, und die Jugend lernt am Produktiven teilhaben (ohne daß dergleichen Worte je fallen). Dieser Zustand war schon immer an der Universität möglich[2]), er ist aber an jeder Schule am Platz, denn überall gibt es die beiden notwendigen Behandlungsarten, die bewahrende, hegende und die verändernde, schaffende. Wenn die Jugend, wie Lagarde sagt, von der Zukunft lebt, so wird sie natürlich freiwillig vor allem der zweiten Art zufallen; so wie umgekehrt die Masse der älteren Menschen Gelerntes ausprägen wird. Diesen gegenüber aber kommt die Jugend (das Wort im weitesten Sinn genommen) zu dem verjüngenden Einfluß, den sie auf die ganze Lebensführung auszuüben berufen ist, erst dann, wenn in der angedeuteten Weise die noch fortschreitenden Naturen mit der Jugend in der Schule sich verbünden. So hat Nietzsche die Jugend aufgerufen.[3]) Hohe Kulturen sind planmäßig und empfinden zugleich die Schäden ihres Rationalismus: vielleicht wird man einst in Schule und Erziehung eine Einrichtung sehen, die auch diesen Zweck hat, den ursprünglichen und kostbaren Quell der leiblichen und geistigen Jugend möglichst ohne Verlust der Kultur zuzuführen; während wir jetzt noch mehr die Jugend alt und altklug zu machen, als uns an ihr zu verjüngen suchen. Es ist eine Umstimmung in der ganzen Schätzung der Jugend und im Umgang mit ihr, wenn sie nicht bloß empfängt, sondern gibt. Gewiß haben gute Lehrer diese Seite der Sache schon immer empfunden: Hildebrandt sagt einmal ausdrücklich, daß der Lehrer an der Jugend „sein eigenes Lebensgefühl

1) S. 270. 2) Vgl. S. 75 dieser Schrift.

3) „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben" S. 370 (kleine Ausgabe).

auffrischen kann".[1]) Aber es handelt sich bisher immer mehr um beiläufige Regungen, als um eine Gesinnung, die auch auf die tatsächlichen Einrichtungen wirkt.

Es bleiben uns noch einige Einzelheiten, in denen Lagarde als Prophet erscheint. Er hat für die Hochschule nicht nur frühzeitig und eindringlich die Seminare gefordert[2]), sondern auch die Errichtung von Instituten für die reine Forschung (Akademien)[3]) und von praktischen Berufsschulen neben den Universitäten[4]), denn der Theolog erziehe nicht Geistliche, der Jurist nicht Richter usw. „Geschichte und Literatur" will Lagarde „auf alle Fälle der Universität überweisen, da Gymnasiasten für ein auch nur annäherndes Verständnis der einen wie der andern nicht lange genug gelebt haben."[5])

In der Literaturbehandlung wendet sich Lagarde im Sinn der künstlerischen Bildung gegen das „Nachdenken über die Schönheit": wir lassen „diejenigen, welchen wir über das musikalisch Schöne Einsicht verschaffen wollen, Bach, Mozart, Beethoven hören und spielen, und gewöhnen sie so an die konkrete Gestalt des musikalisch Schönen, überzeugt, daß, wenn in dem Gemüte der so Behandelten eine Stelle ist, welche von musikalischer Schönheit getroffen werden kann, Bachs, Mozarts, Beethovens Musik sie treffen, und so im eigentlichen Sinne des Wortes eine Bekanntschaft mit dem musikalisch Schönen vermittelt werden wird, das für uns stets nur als konkretes, abstrakt — als Idee — nie vorhanden ist. Ähnlich verfährt man jetzt in analogen Fällen überall, und es ist nur billig einzugestehen, daß diese Art des Unterrichts im Altertume und im Mittelalter, woferne man nur auf das Wesen der Sache sieht, die allein herrschende war, und daß wir ihr alles verdanken, was wir aus früheren Zeiten zu uns herübergerettet finden.[6]) Am letzten Ende ist dies Verfahren von der Art abstrahiert, wie wir unsere Muttersprache lernen. Die Eltern setzen sich nicht an die Wiege und deklinieren ‚der Vater, des Vaters', sondern sie

1) „Von deutscher Spracherziehung" S. 19.
2) S. 176. 3) S. 278. 4) S. 277. 5) S. 181.
6) Das von Lagarde selbst bemerkte lähmende Eindringen fremder Stoffe (vgl. S. 147 dieser Schrift) würde also zwar in den früheren Jahrhunderten sich vollziehen, die Krankheit würde aber erst in den neueren herauskommen und unerträglich werden. Vielleicht weil die neueren Jahrhunderte an sich weniger künstlerisch und mehr wissenschaftlich nachdenkend sind und weil deshalb auch die Reflexion als Krankheit ihren Entwicklungsboden finden konnte. Wir hoffen diese schwierigen Fragen im letzten Kapitel so weit zu klären, als es möglich ist.

sprechen mit dem Kinde, und weil das Kind desselben Geschlechtes wie die Eltern ist, lernt es sprechen." [1])

Schließen wir mit einer Äußerung, die noch einmal zeigt, wie Lagarde der Jugend gerecht zu werden sucht. In dem Aufsatz „Über die Klage, daß der deutschen Jugend der Idealismus fehle", sagt er: „vor allen Dingen" ist „auszusprechen", daß diejenigen „sehr Unrecht tun", die „ihre Klage mit dem Tone des Vorwurfes gegen die Jugend vorbringen. Wenn ein Kind ungezogen ist, tragen die Eltern die Schuld, niemals trägt sie das Kind: die Gezogenheit setzte jemanden voraus, der zieht: wenn ein solcher dem Kinde gefehlt hat, ist nicht das Kind dafür verantwortlich, daß es aus einem Zustande nicht herausgekommen ist, aus welchem es ohne Hilfe herauszukommen gar nicht vermochte." [2])

Lagardes eigener strenger Idealismus ist nicht zu trennen von seiner religiösen Überzeugung. Wie für Nietzsche, mit dem Lagarde in den Schulfragen so gut übereinstimmt, das Wort Gott ein allzu mißbrauchtes und mißbrauchbares war, so ist umgekehrt für Lagarde Gott, wie ihn das Evangelium ausspricht, so wahr wie das Sonnenlicht, das wir freilich über der farbigen Welt, die es zeigt und erhält, übersehen können. Um so schwerer wiegt es, daß Lagarde leidenschaftlich für Trennung von Kirche und Staat eintritt; [3]) diejenige Religion, die ohne Staats- und Polizeigewalt nicht leben kann, ist keine Religion, keine ideale Macht mehr und gehört dem Reich der Lüge und Gemeinheit an. Daß es Lagarde wirklich um die Religion zu tun ist, erhellt aus jeder Seite der deutschen Schriften. Wie weit dabei der Staat den alten Religionsgemeinschaften, um der „Reste und Keime" von Religion willen [4]) in ihnen, entgegenkommen soll, zeigt Lagardes Stellung zu den Simultanschulen: er verwirft sie, „weil nur in homogenen Schulen der Staat äußerlich und innerlich in der Lage ist, den Kirchen eine erziehende Wirksamkeit bei seinen Schülern zu verstatten, [5]) weil er nur so den jungen Seelen die Ruhe zu schaffen vermag, in welcher sie sich den Eindrücken auch ihrer Religion hingeben können. Ihnen soll nichts dareinreden, nicht einmal der Gedanke, daß irgendein Altersgenosse anders betet als sie: die Religion soll ihnen eine undiskutierbare Macht sein, denn nur wenn sie als solche erscheint, erzieht sie. Alles zerfällt und zerfährt vor

---

1) S. 73. 2) S. 373. 3) S. 64, 96, 97, 249, 262, 276.
4) S. 257.
5) „Den Unterricht in der Religion besorgen" sie „auf eigene Faust und auf eigene Kosten, wann und wie und durch wen sie wollen". (S. 266.)

und in dem Dampfe und der Elektrizität: wir müssen so viel wie möglich Geschlossenheiten hervorrufen, Heimaten, die man nicht vergißt".[1]) Darum also hat Lagarde das Charakterhaben über das Verständnishaben der Charaktere füreinander gesetzt und dem Staat nur das Strafrecht gegenüber „Auswüchsen" zugewiesen. Im einzelnen ist Lagarde auch in dieser Frage nicht ohne Dunkelheiten und Widersprüche; seine leitenden Gedanken aber sind klar.

Im Gefolge der beiden gleichzeitigen großen Vorkämpfer der Entwicklung darf die Schulgeschichte auch noch an einen Mann erinnern, der das Verdienst hat auf Nietzsche und Lagarde sogleich beim Erscheinen ihrer ersten Schriften mit vollem Verständnis aufmerksam gemacht zu haben und der ein merkwürdiges Doppelantlitz zeigt: Karl Hillebrand[2]). Mit scharfer Witterung hat er den Eintritt einer neuen Zeit und ihren zunächst enthusiastischen Charakter erfaßt: „Es ist wieder eine Schar von Stürmern und Drängern im Anzug, wie im Jahr 1770, und Herr Nietzsche ist einer ihrer geistvollsten und mutigsten Häuptlinge." Mit sicherer Ahnung greift hier Hillebrand zum Vergleich auf die Zeit zurück, in der zuletzt ein neuer geschichtlicher Umlauf eingesetzt hatte, so wie es jetzt 1870 wieder der Fall war.

„Der Anfang aber der Wiedergeburt kann erst dann eintreten, wenn die Afterbildung zerstört ist, die alles keimende Leben in der Nation erstickt. Ich nenne aber Afterbildung das Wissen um die Dinge, anstatt das Kennen der Dinge, die Herrschaft der Worte statt der Gedanken und Gefühle, das Spielen mit „Rechenpfennigen", wie Lagarde sagt, statt des Arbeitens um vollwertige Münze. Und dem kann wohl . . . abgeholfen werden, wenn die . . . Gemeinde der Klarsehenden . . . sich zusammentut und vereint vorgeht, eine heilige Liga bildet und ein gemeinsames Organ schafft, Schulen gründet, worin die Wurzeln jenes Afterbildungsunkrauts nicht geduldet werden. Dazu gehören Jahre, gehört Ausdauer, gehört Selbstverleugnung, wie zu allem Großen; aber der Sieg ist gewiß . . ." Besonders zu Lagarde hat sich Hillebrand bekannt, hat seine Schwächen, die beinahe rührend zutage liegen, gut bezeichnet („kindliche und schulmeisterliche Naivitäten, Abwesenheit alles Gefühls fürs Lächerliche wie für Verhältnis, Zusammengehörigkeit, Rangord-

1) S. 271; 73, 74, 75.

2) Zeiten, Völker und Menschen, Bd. VI „Halbbildung und Gymnasialreform".

nung der Gedanken") und hat doch den großen Mann, den Propheten, wie er ihn nennt, begriffen und verehrt.

Auch Hillebrands eigene Äußerungen sind sehr beachtenswert: „Deutschland hat die Bedeutung der Wissenschaft überschätzt". „Der Deutsche, selbst der, welcher nicht den gelehrten Kreisen ex professo angehört, wird gewöhnlich erst, nachdem er die Dreißiger zurückgelegt, wieder jung und verhältnismäßig frisch, natürlich in Urteil, Auffassung, Aufnahme von Eindrücken. Das System, die Abstraktion, das fertig ihm aufgezwungene Urteil haben ihm die natürliche, unmittelbare Anschauung stets schon getrübt: und wenn sie auch nicht tief genug eingedrungen sind, um ihn in seinem Handeln zu hemmen, so hindern sie ihn doch entschieden daran, daß er die Gegenstände unbefangen und direkt auf sich wirken lasse."

Die „Parasitenbildung", „die Schmarotzerliteratur" hängt sich besonders an die Kunst. „Sobald der Deutsche sich dazu wird entschließen können, alle Literatur- und Kunstgeschichten, Ästhetiken und Kritiken beiseite zu lassen, sobald er ohne Anleitung seinen Goethe wird lesen, seinen Dürer wird schauen, seinen Mozart hören wollen, braucht es nichts weiter. Für den Rest werden schon die neuen Lebensverhältnisse sorgen."

Stimmt Hillebrand so weit mit Lagarde und Nietzsche überein, so scheidet er sich von ihnen doch auch wieder wesentlich. Er hofft, die rechte Bildung werde erreicht „durch Allgemeinheit und fachliche Zwecklosigkeit des Jugendunterrichts, durch relative Beschränkung auf das Fachliche und seine Zwecke im Leben des Erwachsenen". „Die Vermengung der allgemeinen Bildung mit der Fachbildung, anstatt ihre Aufeinanderfolge ist . . . gerade das zu bekämpfende Übel; ein Übel, weil es Beides, allgemeine und Fachbildung gegenseitig beeinträchtigt . . ." Seit Hillebrand dies schrieb, hat das Übel, das er mehr kommen sah, als daß er es zu seiner Zeit schon beklagen konnte, immer mehr zugenommen. Das ist geschehen, weil die allgemeine Bildung, das „Menschliche", „das Gemeinsame und Dauernde" sich nicht anders konstruieren ließ als mit dem festen Punkt von Beruf und Berufswahl. Jede darüber hinwegsehende allgemeine, menschliche Bildung (der Mann, der alles kann und alles weiß) erschien von vornherein haltlos und der abschüssigen Bahn zur bloßen Wortmacherei verfallen.

Nun ist auch Hillebrand ein Gegner „der heutigen Viel- und Halbwisserei". „Die Sache erscheint so plausibel. Ist es nicht eine Schande,

daß wir in einen Eisenbahnwagen steigen und nicht einmal wissen, wie eine Lokomotive konstruiert ist? Daß wir ein Telegramm abschicken und haben keinen Begriff von Elektrizität? ... Wie, und wir sollten uns erlauben zu gehen, ohne Statik, zu hören, ohne Akustik, zu sehen, ohne Optik studiert zu haben? Wir atmen, ohne zu wissen, aus welchen Stoffen die eingeatmete Luft besteht, und was schlimmer ist, wie unsere Atmungsorgane arbeiten. Warum sollen wir nicht auch über den Verdauungsprozeß Bescheid wissen ... warum nicht die ganze Physiologie umfassen? Wo ist die Grenze? Ebensogut könnte man sagen — und sagt man — ist es nicht ungebührlich, daß ein junger Mann, in wenigen Jahren ein Wähler, die Verfassung seines Landes nicht kenne, die Gesetze ignoriere, unter denen er lebt? ... Wozu sollten wir Zeit finden, wenn wir auch nur die Anfangsgründe aller der Künste und Wissenschaften kennen lernen wollten, auf denen unsere verwickelte Zivilisation aufgebaut ist ... Soll er etwa auch Stunden im Courmachen haben? Oder ist es weniger wichtig fürs Leben als Medizin und Rechtswissenschaft? Was uns not tut, ich wiederhole es, ist der Mut der Ignoranz." — Gewiß! Aber was ignorieren? Hier galt es ein Kriterium zu finden! Und so war man auf den beruflichen Gesichtspunkt gekommen. Unser Autor dagegen, wenn wir seine so hübsche Rhetorik ergänzen: wie, und wir sollten uns erlauben uns durch die Sprache mitzuteilen, ohne Lateinisch und Griechisch gelernt zu haben? zieht hier nicht die Konsequenz aus seinem Standpunkt, sondern macht da die große Ausnahme. Er tut, was man tun muß, wenn man nicht vorwärts zum Beruf greift, er geht auf den alten Humanismus zurück. Er löst das Problem der „Beschränkung, Vertiefung und Geisteszucht" des festen Punktes in der Erziehung durch Ignoranz in allem und nur Ignoranz in dem einen nicht, in den alten Sprachen (und Mathematik als Anhang). Hillebrand ist überzeugt, daß „die theoretische Erlernung einer Sprache, selbst ohne ihre Literatur, geistig mehr fördert, als die Erlernung irgendeines anderen Gegenstandes" und „daß — es horcht ja wohl kein Gymnasiast an der Tür — auch ein Jüngling, der stets der Letzte in seiner Klasse gewesen und nur halbhinhörend, nur halbfortarbeitend seine acht Jahre auf einer klassischen Schule abgesessen, immer noch an geistiger Bewegsamkeit dem fleißigsten Schüler überlegen sein würde, der nur moderne Sprachen und Fachkenntnisse erworben hätte". Es wird schwer sein, sprechendere Zeugnisse für die Harmlosigkeit zu finden, mit der noch in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts

selbst ausgezeichnete Köpfe an den unbedingten Wert eines Bildungsstoffes d. h. der alten Sprachen glaubten. Insofern können diese Äußerungen noch einmal den Weg ermessen lassen, den die Entwicklung seitdem zurückgelegt hat. Nicht einen Augenblick fragt sich Hillebrand ernsthaft, ob der redende Mensch denn wirklich der typische und ganze Mensch sei, ob der Mensch beim Sprechen wirklich alle seine hauptsächlichen Kräfte gleichmäßig in Tätigkeit setze? Gleichmäßig! Denn wenn dabei bestimmte Fähigkeiten, die für das Leben, für „das Menschliche" unentbehrlich sind, zurücktreten, dann wird es nicht angehen, die sprachliche Begabung zu hätscheln, und die anders Begabten in die sprachliche Schule zu zwingen, weil die Sprache die „allgemeinste" „Manifestation des menschlichen Geistes" sei. Das lassen die anders Begabten sich nicht gefallen, pochen auf die ebenso allgemein menschliche Tätigkeit mit Werkzeugen usw.[1]) Hillebrand ist deshalb so interessant, weil er die Anschauungen eines alten Humanisten mit Äußerungen einer entschlossenen Abkehr von der einseitig gelehrten Bildung vereinigte. Man staunt, daß er nicht einen Augenblick auf den Gedanken kommt, nicht nur daß sprachliche Bildung überhaupt nicht menschliche Bildung ist, sondern daß noch dazu diejenige sprachliche Bildung, die er wünscht, gar kein lebendiger Sprachgebrauch ist, sondern ein gelehrtes Sichhineinversetzen in Sprachen, die nur aus Büchern gezogen sind und die in uns nicht produktiv werden können, tote und fremde Sprachen, wie unsere Sprache sich ausdrückt. Und wenn die Jugend jahrelang gewöhnt worden ist, mit gelehrten Mitteln an Kunst und Kultur heranzugehen, dann wundert sich Hillebrand, daß sie ein lebendiges Verhältnis zur lebendigen Kunst kaum mehr findet und sich mit jenen „Literatur- und Kunstgeschichten,

1) Wie befangen Hillebrand ist, zeige auch eine kleine Argumentation, die er anmerkungsweise für seine Sache macht: es war „geraume Zeit in Frankreich die sogenannte Bifurcation, welche der Minister Fortoul eingeführt hatte, in Gang. Danach war die Erziehung gemeinsam bis zur Tertia (quatrième); von der Untersekunda (troisième) an getrennt in klassische (littéraires) und naturwissenschaftliche (scientifiques); letztere hatten das baccalauréat ès sciences zu bestehen, erstere das ès lettres. Schreiber dieses war als Fakultätsprofessor ständiges Mitglied bei den Prüfungskommissionen und hatte so die Gelegenheit, hunderte Male die Inferiorität der bachelier ès sciences in allen Fächern zu konstatieren, in welchen der Unterricht auch von der Untersekunda bis zur Oberprima (philosophie) gemeinsam war, als Geschichte, lebende Sprachen, französische Literatur." Selbstverständlich war dem so, wird der Unbefangene dazu sagen, die zuletztgenannten Fächer sind doch gleichfalls sprachliche Fächer! — Doch es ist heute keine Kunst, in diesem Punkt unbefangen zu sein.

Ästhetiken und Kritiken" abgibt, die Hillebrand als „Parasitenbildung" und „Schmarotzerliteratur" brandmarkt! Er stellt fest, daß die gelehrte Bildung die Jugend um die Frische, die Natürlichkeit, die Empfänglichkeit, mit einem Wort um die Jugend bringt — und verficht die philologische Zwangsbildung. Er spricht von einer „heiligen Liga" zum Kampf für eine bessere Schule, von einem Kampf zu dem „Jahre gehören", von der Wiedergeburt und „den neuen Lebensverhältnissen", und man hört (im selben Aufsatz): „Unsere unaufhörlichen Experimente in Schulreformen stören nur die Überlieferung und mit ihr die Autorität unserer Bildung, sie verwirren Lehrer, Schüler, Eltern, machen alle unsicher und müssen am Ende doch auf eine einfache Rückkehr zum Alter hinauslaufen." „Fast in Jahrhunderten" ist „an der allgemeinen Jugenderziehung wenig oder nichts zu ändern". „Der Mensch bleibt ja immer derselbe", und Philologie bleibt also gleich Menschlichkeit, und die Jugend und mit der leibhaftigen Jugend die Jugendfrische der ganzen Kultur mögen weiter kränkeln und verderben? Hillebrand ist wirklich ein Mensch mit seinem Widerspruch, und zwar sind es Widersprüche, die nicht, wenn man sie recht ins Auge faßt, sich ergänzen und bestimmen, wie z.B. bei Nietzsche, sondern Widersprüche wie ja und nein, die einander schlechterdings ausschließen. Dabei ist es bemerkenswert, wie unbefangen und wie unauffällig der gewandte Schriftsteller seine Widersprüche vorträgt; verständig und durchsichtig, scheint seine Schreibweise der Stil eines klaren Menschen. Und doch ist, von Nietzsche ganz abgesehen, der reizsame Schriftsteller Lagarde, der in jeden Satz das ganze Gefühl und die ganze, genaue Wahrheit hineinpacken möchte und der dadurch verworren erscheint und auch tatsächlich verworren wird, viel klarer und konsequenter: wir befinden uns in den 70er Jahren, in der Zeit des Werdens und der Erregung, und dieser Zeitcharakter ist so stark, daß selbst die Logik am besten von den aufgeregten Naturen beherrscht wird, weil diese in dieser Zeit die schlechthin produktiven sind.

Kein aufgeregter Prophet, vielmehr der Meister der reifen süßen Früchte, wie ihn Nietzsche genannt hat, Gottfried Keller, muß schließlich noch zu den großen Vorläufern gezählt werden. Kein Prophet, doch ein Poet und insofern ahnungsvoll und vorwärts weisend, wie ja auch die Propheten Nietzsche und Lagarde Dichter im engeren Sinn waren. Von den 50er bis zu den 80er Jahren hat der engere Landsmann Pestalozzis und der weitere Rousseaus in seinen Schriften so reiche pädagogische Anregungen eingestreut, daß die vorurteilslosen Republikaner, die

ihn eines Tages zum Staatssekretär machten[1]), mit Grund daran gedacht haben, den früh von der Schule Gejagten statt dessen zum Erziehungsdirektor des Staates Zürich zu ernennen. Hätte Keller für das Jugend- und Schulwesen, wie er es liebte, Tag für Tag gegen erstarrte Einrichtungen um Licht und Luft ringen müssen, so wäre er den Kämpfern Nietzsche und Lagarde wohl vollständig ähnlich; denn seine Grundanschauungen sind die gleichen.

Welche Wichtigkeit Keller dem Beruf und der Berufswahl beigelegt hat, zeigt die ganze Lebensgeschichte des Grünen Heinrich: es handelt sich um eine „das ganze lange Leben bestimmende Sache". Die ganze Freudigkeit und Strenge eines ungemachten, innerlich notwendigen pädagogischen Verhältnisses entfaltet sich zwischen dem Grünen und seinem Lehrer Römer, der die Sache versteht, die der Schüler lernen möchte, und außerdem als ganzer Mensch die Jugend des anderen anregt und bestimmt. „Nichts gleicht der Neigung eines Jünglings zu dem Manne, von welchem er weiß, daß er ihm sein Bestes zuwenden und lehren will und den er für sein untrügliches Vorbild hält." [2]) Dagegen lernen wir die schlechte, unempfundene und gedankenlose, bloß routinierte und auf den Erwerb gerichtete Berufserziehung in „Habersaat und seine Schule" kennen. Ebenso aber führt andererseits jene allgemeine Bildung, bei der die Schüler mit „20 Jahren" „alles verstehen, nur nicht zu arbeiten" zu „Unbescheidenheit, Absprechen, Verschrobenheit", zu „Wohlweisheit" und „Phrasen"; „wer in der einen Sache pfuscht, gewöhnt es sich auch in allen anderen an, und man darf ihm zuletzt nirgends mehr die Wahrheit sagen, er leidet es einfach nicht mehr".[3]) Es ist bemerkenswert, daß Keller hier nicht nur die „Teilnahme an wissenschaftlichen Dingen, die sich auf Empfangen beschränkt", verwirft, sondern auch einen im Sinn der Reformer menschlicheren Dilettantismus, bei dem an reichlich Leibesübungen, Handfertigkeit und praktische Kunstpflege gedacht, aber die Berufsarbeit vergessen ist. Wir finden diesen Dilettantismus schon früher, weniger bitter aufgefaßt in jenen drei Damen des Sinngedichts, die „im Rufe einer großen und schönen Bildung standen; denn überall wo es etwas zu sehen und zu hören gab, waren sie in der vordersten Reihe zu finden", die aber „jeder Sache, deren sie sich annahmen, schließlich den Lebensfaden abschnitten". Groß-

1) So vorurteilslos, wie das Fürstenhaus zu Weimar Goethe gegenüber.
2) Dietegen, 4. Aufl. S. 195.
3) Salander S. 170.

artig hat Keller diese „Abart der Bildung“ in der Züs karikiert. „Sie besaß noch alle ihre Schulbücher seit vielen Jahren her und hatte auch nicht eines verloren, sowie sie auch noch die ganze kleine Gelehrsamkeit im Gedächtnis trug, und sie wußte noch den Katechismus auswendig, wie das Deklinierbuch, das Rechenbuch, wie das Geographiebuch, die biblische Geschichte und die weltlichen Lesebücher; auch besaß sie einige der hübschen Geschichten von Christoph Schmid und dessen kleine Erzählungen mit den artigen Spruchversen am Ende, wenigstens ein halbes Dutzend verschiedene Schatzkästlein und Rosengärtchen zum Aufschlagen, eine Sammlung Kalender voll bewährter mannigfacher Erfahrung und Weisheit, einige merkwürdige Prophezeihungen, eine Anleitung zum Kartenschlagen, ein Erbauungsbuch auf alle Tage des Jahres für denkende Jungfrauen, und ein altes Exemplar von Schillers Räubern, welches sie so oft las, als sie glaubte es genugsam vergessen zu haben, und jedesmal wurde sie von neuem gerührt, hielt aber sehr verständige und sichtende Reden darüber. Alles, was in diesen Büchern stand, hatte sie auch im Kopfe und wußte, auf das Schönste darüber und über noch viel mehr zu sprechen. Wenn sie zufrieden und nicht zu sehr beschäftigt war, so ertönten unaufhörliche Reden aus ihrem Munde, und alle Dinge wußte sie heimzuweisen und zu beurteilen, und jung und alt, hoch und niedrig, gelehrt und ungelehrt mußte von ihr lernen und sich ihrem Urteile unterziehen, wenn sie lächelnd oder sinnig erst ein Weilchen aufgemerkt hatte, worum es sich handle; sie sprach zuweilen so viel und so salbungsvoll wie eine gelehrte Blinde, die nichts von der Welt sieht und deren einziger Genuß ist, sich selbst reden zu hören. Von der Stadtschule her und aus dem Konfirmationsunterrichte hatte sie die Übung ununterbrochen beibehalten, Aufsätze und geistliche Memorierungen und allerhand spruchweise Schemata zu schreiben, und so verfertigte sie zuweilen an stillen Sonntagen die wunderbarsten Aufsätze, indem sie an irgendeinen wohlklingenden Titel, den sie gehört oder gelesen, die sonderbarsten und unsinnigsten Sätze anreihte, ganze Bogen voll, wie sie ihrem seltsamen Gehirn entsprangen, wie z. B. über das Nutzbringende eines Krankenbettes, über den Tod, über die Heilsamkeit des Entsagens, über die Größe der sichtbaren Welt und das Geheimnisvolle der unsichtbaren, über das Landleben und dessen Freuden, über die Natur, über die Träume, über die Liebe, Einiges über das Erlösungswerk Christi, drei Punkte über die Selbstgerechtigkeit, Gedanken über die Unsterblichkeit.“ In dem Buchbindergesellen aber, „welcher alle Bücher las, die er ein-

band, und ein strebsamer, gefühlvoller und unerfahrener Mensch war“, und der eine „tiefe und aufrichtige Neigung“ zur Züs faßt, spricht sich das Schicksal eines jeden aus, der sich durch das Hochtrabende und Aufgeblasene der falschen allgemeinen Bildung täuschen ließ und täuschen läßt.

Die staatsbürgerliche Erziehung ist mit dem rechten Verhältnis von Berufs- und Allgemeinbildung in der Hauptsache besorgt. Nur daran sei erinnert, daß in Kellers Büchern die Seele aller staatsbürgerlichen Erziehung lebt, die Freude am Vaterland. Wie Heinrich von Kleist ist Keller ein Erzieher der Erzieher, sich alle Gesinnungsmache von der Seele und vom Leibe zu halten, nicht anders, als man Kot entfernt. Stumpfes und feiges Sichklammern ans Gewohnte und Alte, wie der gedankenlose Fortschritt, der die Entwicklungskräfte nur über jede Stufe hetzt, jedes Liebedienern vor der Masse oder vor dem Kapital oder vor Fürstenmacht müssen vor der Liebe zum Vaterland vergehen, wie Krankheitskeime in reiner Luft und Sonne.

Auch die künstlerische und körperliche Erziehung haben in Keller einen frühen und warmen Anwalt. Leibesübungen, Wandern und naives und fröhliches Soldatenspielen sind in der Schweiz länger im Gang als bei uns, und in dem klassischen Aufsatz „Am Mythenstein“, ein Jahr nach dem großen Schillerfest, hat Keller, unter anderen Hoffnungen für künftige Nationalfeste, auch die „Ahnung einer künftigen allgemeinen Kultur körperlich-rhythmischer Bewegung“ ausgesprochen.[1]) Besonders vortreffliche Winke gibt Keller natürlich für den Umgang mit der Dichtung. Wie Römer[2]) seinem Zeichenschüler eine Stelle der Odyssee aus dem Leben heraus deutet und wie die Dichtung zum Mittler zwischen dem lebenserfahrenen Mann und dem Jüngling wird, der das Leben ahnend ergreift, ist schlechthin mustergültig. Alles Reflektieren über die Poesie tritt da natürlich zurück. Judith liest den Ariost erst „ganz volkstümlich“, ohne über „Ursprung und Bedeutung zu grübeln“, erst in zweiter Linie fragt sie nach der „Entstehungsweise und der Geltung eines solchen Werkes“, dem „Wollen und den bewußten Absichten des Dichters“. Oder[3]) wenn „würdige alte Herren ein gemächliches Gespräch von allerlei Schreiberei führen . . . und den Reiz preisen, welchen

1) „Nachgelassene Werke“ S. 65. Er spricht von den Freiübungen großer Schulen, die Beschreibung erinnert an den Luitpoldtag.

2) „D. Grüne H.“ III 28.

3) „Die mißbrauchten Liebesbriefe“, 4. Aufl. S. 91.

das Verfolgen der Kompositionsgeheimnisse und des Stils gewähren", so muß man beachten, daß es sich um alte Herren und auch nicht um irgendwelche Formeln, sondern ein gemächliches Gespräch handelt. Hier sei auch noch an die ausführlichen Bemerkungen über den Zeichen- und Malunterricht erinnert; sie sind nicht nur für diesen äußerst wertvoll, die Erfahrungen über „gewandte", aber „falsche Technik", die „unselige Pinselgewandtheit", die „geläufige Pinselei", den „fixen Jargon" sind Zug um Zug auch denjenigen zu empfehlen, die im deutschen Aufsatz eine ähnliche alles verhüllende Fertigkeit, ohne Fehler und Vorzüge, die „reinliche und sorgfältige" Richtigkeit zum Ziel machen.[1])

Dies alles ist aber noch nicht das Beste, was Keller der Pädagogik geschenkt hat.[2]) Am weitesten ist er der Entwicklung als Kinderpsychologue vorangegangen. Wer den Ernst und die Wahrheit nicht nur in pedantischen Definitionen findet, der konnte seit Jahrzehnten sich hier unschätzbaren Aufschluß holen. Seit mit dem 18. Jahrhundert Basedow ausrief: „erbarmt Euch, Freunde, der Frühlingsjahre", bis auf unsere Tage zu Wedekinds „Frühlings Erwachen", ist Kindesnatur und Erziehungsunnatur nicht so ergreifend vorgeführt worden wie in der kurzen Geschichte vom Meretlein.[3]) Wie ist Keller in Kinderphantastik, Lüge, Diebstahl, Verstocktheit, Großsprecherei usw. eingedrungen, nicht ausgeschlossen die „Trägheit" und „Bequemlichkeit der mit diesen Dingen Beauftragten, welche sich für Erzieher ausgeben". Nicht das naive Kind mit allen Rätseln, welche die Naivität der dürftigen Verständigkeit aufgibt, sondern jener Typus, den Keller im „Meierlein" des Grünen Heinrich gezeichnet hat, ist bei den landläufigen Menschen- und Jugendkennern wohl gelitten. „Er besaß einen frühreifen Verstand, lernte fleißig und genau, bestrebte sich gegen ältere Leute, besonders gegen Frauen, in wohlgesetzten, altklugen Worten auszudrücken. . . ." „Er war fast in allen Übungen geschickt, durch Aufmerksamkeit und Ausdauer, und

1) Habersaat und seine Schule („D. Grüne H.").

2) Wilamowitz sagt einmal, daß man das Wort Pädagogik kaum noch ohne pedantischen Nebensinn gebrauchen könne. („Staat und Gesellschaft der Griechen" S. 92.) Als der alte Salander sich bei seinem Sohn und dessen Freunden, bei der Jugend, deren „die Zukunft ist" (S. 340) „mehr als einmal Aufschluß erbitten muß" (S. 351), da erhält er ihn, „ganz ohne Aufheben" „als selbstverständlich, wie man einem sagt, was draußen für Wetter ist". Ein vortreffliches Wort, das wir Pädagogen uns gar nicht genug vorhalten können.

3) „Im Grünen H.".

brachte alles, was er unternahm, auf eine niedliche Weise zustande. Meierlein, so hieß er, besaß aber kein tieferes Talent; in seinen verschiedensten Unternehmungen war nie etwas Neues oder Eigenes sichtbar, sondern er brachte nur das gut zuwege, was er sich vorgemacht sah, und ihn beseelte nur ein unablässiges Bedürfnis, sich alles Erdenkliche anzueignen. Deshalb konnte er ebensowohl eine vollkommene und reinliche Papparbeit hervorbringen, als über einen Graben setzen oder Ball schlagen, oder mit einem Steinchen eine bezeichnete Stelle an einer Mauer treffen, alles durch langsame und anhaltende Übung; seine Schulhefte waren korrekt und in bester Ordnung, seine Schrift klein und zierlich, besonders seine Zahlen wußte er ausnehmend angenehm und rundlich in Reihen zu setzen. Seine vorzüglichste Gabe aber war eine gewisse Fähigkeit mit verständiger Besprechung alles zu überspinnen." „Unter tausend Jugendfreunden und Mitgliedern von Pestalozzi-Stiftungen gibt es vielleicht keine zwölf, welche aus ihren eigenen Erinnerungen sich noch auf das ABC des kindlichen Gemütes besinnen und wissen, wie sich daraus die verhängnisvollen Worte bilden, und man darf sie eigentlich nicht einmal darauf aufmerksam machen, sonst werfen sie sich sogleich auf dieses Gebiet und errichten darüber ein Statut."

Die wissenschaftliche Pädagogik hat sich auf das Gebiet geworfen und ist darüber, das „Statut" zu errichten. Und ihr gehört auch die Zukunft! Keller ist hier parteiisch zugunsten seiner eigenen künstlerischen Art, wie wir eine solche Befangenheit ja auch bei der Wissenschaft gefunden haben. Zu wünschen ist nur dies, daß die Wissenschaft bei aller eigenen Entwicklung nicht der Lebenssäfte vergesse, die ihr aus der Empfindung und Anschauung immer wieder zufließen müssen. Meumann (der Kellers nicht gedenkt) bemerkt, daß „uns in hohem Maße und vielleicht mehr, als wir uns das gewöhnlich zum Bewußtsein bringen, die Erinnerung an unsere eigene Kindheit" bei der Deutung der kindlichen Äußerungen unterstützt[1]): vergleicht man die von uns früher angeführten Bemerkungen bei Meumann über das religiöse Leben der Kinder mit den tiefen Entdeckungen Kellers[2]), so wird man ermessen, wieviel die pädagogische Wissenschaft von Dichtern wie Keller, Dosto-

1) „Vorlesungen", 2. Aufl. S. 25.

2) Tierverehrung des Kindes (Heinrich S. 34) nach dem biogenetischen Grundgesetz übereinstimmend mit dem urzeitlichen „Totemismus" der Menschheit nach Wundt; ferner die ganzen Auseinandersetzungen mit dem Katechismusgott, dem „silbenstecherischen Patron" (S. 276) usw.

jewski[1]) und anderen noch ganz unmittelbar zu lernen hat. Was Meumann an den Kindern wahrnimmt, daß ihre Abstraktionen besser, d. h. lebenswahrer ausfallen, wenn der junge Mensch möglichst lange[2]) bei dem anschaulich-sachlichen Vorstellen verweilt, ebendies gilt auch von unserer jungen Wissenschaft der Erziehung.

1854 ist der Grüne Heinrich erschienen.[3]) Die Jahrzahl 1852 trägt ein Buch, das zwar ebenfalls von einem Laien geschrieben ist[4]), aber in der unmittelbaren Absicht, eine Schulreform herbeizuführen. In Pestalozzis und Kellers Heimat Zürich hatte der Landamman Schindler die Preisfrage gestellt: „Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstrakten Methode emanzipiert und für die Entwicklung der Gemütskräfte fruchtbarer gemacht werden." Darauf antwortet die Schrift von Karl Friedrich (Prof. Biedermann in Leipzig) „Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule". Wir hätten, wie Nietzsche, so auch Biedermann (in manchem Punkt mit mehr, in manchem mit weniger Recht) als Vorläufer Kerschensteiners bezeichnen können. Nietzsche geht von der idealistischen, Biedermann von der realistischen (gewerblichen, erwerblichen) Betrachtungsweise aus, aber beide treffen sich in der Hauptsache in den gleichen Forderungen des Lebens an die Schule.

Biedermann will den Bann einer „in abstraktem System- und Methodenwesen erstarrten" Erziehung durchbrechen. Das gelernte Wissen wird so leicht vergessen, weil es nirgends tatsächlich (höchstens durch das hinweisende Wort des Lehrers) mit dem Leben verknüpft ist, und vor allem wird es aus demselben Grund nirgends zum Können, zum Handeln. Es bleibt im ewigen Stadium der Erwägung. Auch die zweite Hauptforderung der modernen Schulreform[5]), die Beachtung der Natur

1) Vgl. den Kolja in den „Brüdern Karamasow" und die Njetoschka Newanowna in „Ein kleiner Held" (München, Piper).

2) Vgl. S. 102 dieser Schrift.

3) Schon 1847 hat Bog. Goltz sein schönes „Buch der Kindheit" herausgegeben. Doch ist Keller inhaltsreicher und naiver. Goltz trägt neben seiner ganz unbestreitbaren echten Empfindung Lob und Preis der Jugend nicht ganz ohne romantische Absichtlichkeit auf. — 1856 ist Sigismund ebenfalls erwähnenswertes, mehr wissenschaftliches „Kind und Welt" erschienen. (Bei Vieweg in Braunschweig, dem Verleger des „Grünen Heinrich".) Es behandelt die Entwicklung „bis zum Ende der Sprechlingsperiode".

4) Der Verfasser nennt sich so. (S. 3.)

5) Vgl. Cordsen S. 108 dieser Schrift.

des Kindes, findet sich in ihrer Bedeutung bei Biedermann erfaßt. „Die Anleitung der Jugend zur praktischen Tätigkeit, eine Forderung der menschlichen und im besonderen der kindlichen Natur" lautet die Überschrift des 6. Kapitels. „Sinnliche Wahrnehmungen zu kombinieren und daraus sich Vorstellungen zu bilden, dazu hat das Kind Neigung und Fähigkeit; aber diese Operation, die es instinktmäßig vollzieht, selbst wieder zu zergliedern, um ihren Gesetzen nachzuspüren, das ist etwas der kindlichen Natur durchaus Fernliegendes und nur mühsam Anzukünstelndes." Für Kinder und Volk[1]) ist z. B. „die Sprache nur ein Mittel, die Gedanken auszudrücken, aber nicht ein Gegenstand logischer oder historischer Erörterungen". „Ebenso unnatürlich ist es, wenn man vom Kinde verlangt, es solle von seinem inneren Denken und Fühlen begriffsmäßige Rechenschaft geben, wie das z. B. in den sogenannten moralischen und religiösen Katechisationen zu geschehen pflegt." Was man hier „aus der Seele des Kindes zu entwickeln vorgibt, das ist zumeist nichts als ein ihm Eingelerntes und dann wieder Abgefragtes". Über die heute im Gang befindliche Reform der ersten Schuljahre findet man bei Biedermann folgende Äußerung: „Selbst der beste Anschauungsunterricht und die vortrefflichsten methodischen Sprach- und Leseübungen sind für dieses frühe Alter nur ein relativ Naturgemäßes; etwas Künstliches und der Kindernatur Aufgezwungenes behalten sie immer, und auch der beste Lehrer, der den Kleinen nach Kräften über die Schwierigkeiten dieses Lernens hinwegzuhelfen und ganz in deren kindliche Vorstellungsweise einzugehen bemüht ist, wird dem Beobachter einer solchen Elementarklasse das Gefühl nicht nehmen können, daß diese Knaben und Mädchen von sechs, sieben Jahren doch weit besser und natürlicher an ihrem Platze wären draußen im schönen Freien, unter Blumen und Bäumen, mit Ball und Kreisel sich tummelnd, mit Baukasten, Puppe und Kochgeschirr beschäftigt, oder dem Vater in der Werkstatt, der Mutter in der Küche zuschauend, als hier auf der Schulbank festgebannt, die Blicke unverwandt auf die schwarze Tafel gerichtet, zum Stillsitzen und Aufmerken verdammt. Und nun denke man sich vollends in eine solche Klasse einen steifen, pedantischen, für die Äußerungen der kindlichen Natur unempfänglichen Lehrer!" Das könnte gestern geschrieben sein! Und Biedermann fährt fort: „Wie aber alles Unnatürliche und Erkünstelte schädlich wirkt, so auch hier. Der jugendliche Geist, von früh auf gewöhnt,

1) Und für Goethe und jeden, der nicht Philologe ist. Vgl. den Begründer der „Deutschen Grammatik" selbst, S. 172 dieser Schrift.

zwangsweise, mechanisch gehorchend etwas zu tun, wozu der eigene innere Trieb ihn nicht hinführen würde, trägt nur zu leicht diese Gewöhnung auf das Leben über, und so entsteht jene Unselbständigkeit des Denkens und Tuns, die immerfort auf einen fremden Befehl oder Antrieb wartet, um zu handeln, und da, wo dieser ausbleibt, sich untätig, träge, gleichgültig verhält. Nicht besser steht es mit den Motiven des Ehrgeizes, der Eitelkeit, des Strebens nach äußerer Auszeichnung. Eine Schule, die ihre Zöglinge nur durch fortwährende Anspannung solcher Leidenschaften in Bewegung setzt, mag eine gute Vorbereitung sein für ein Beamtentum, von welchem man nichts verlangt, als daß alle seine Glieder wetteifern, dem Winke des Oberen zu gehorchen, das Wort, das dieser ausgesprochen wünscht, auszusprechen; ob es aber der rechte Weg sei, um die Jugend zu jener freien, selbstschöpferischen und beharrlichen Tätigkeit zu erziehen, welche die wahre Mutter eines kräftigen, selbstbewußten, gewerbfleißigen und strebsamen Bürgertums ist, das möchte ich bezweifeln. Ich wenigstens habe beim Anblick einer solchen Schulklasse mit emporgereckten Händen, bei der Durchblätterung der wohlschematisierten Zensurenbücher und beim Anwohnen der öffentlichen Prüfungen allemal unwillkürlich an die Stellen-, Orden- und Titeljagd unserer Beamtenwelt, an Konduitenlisten, Revisionen und Ähnliches denken müssen."[1]) „Ebenso häufig aber schlagen auch die Erziehungseinflüsse nach einer ganz entgegengesetzten Seite aus. Wie in der Schule die Zöglinge nur so lange aufmerksam sind und ihre Pflicht tun, als das Auge des Lehrers sie überwacht, als ihr Eifer und ihr Gehorsam durch die Hoffnung auf Belohnungen oder die Furcht vor Strafen erzwungen wird, so wird gewiß nicht selten schon hier der Grund zu jener leichtfertigen Auffassung der gesellschaftlichen Verhältnisse, zu jenem Mangel an wahrer Achtung vor dem Gesetze, an freiwilliger Pflichterfüllung gegen das Allgemeine gelegt, dessen Folgen wir gerade in der letzten Zeit bei unserem Volke so häufig zu beklagen hatten." Es fehlte die „eigene Erfahrung" der „notwendigen Bedingungen alles gesell-

---

1) Ich möchte bei dieser Äußerung Biedermanns darauf hinweisen, daß die freien und die beamteten Berufe Vorzüge wie Schäden mit sich führen. Der Festbesoldete verliert leicht das persönliche Verantwortlichkeitsgefühl, weil er seinen Vorgesetzten, den Vorschriften usw. sich anpaßt und von diesem gedeckt wird; der Kaufmann (im weitesten Sinn) verliert es, weil er tanzt, wie seine Käufer pfeifen. Der eine wird faul (und wenn er die Akten durchsieht bis zum Krankwerden), der andere unsolid.

schaftlichen Zusammenlebens"; „die Assoziationen der Arbeiter, der Handwerker, der kleinen Landwirte untereinander, dieses allein vernünftige und zuverlässige Mittel, um das Übergewicht der großen Kapitalien unschädlich zu machen" können nur gedeihen, wenn die genannten Erfahrungen den Menschen früh in Fleisch und Blut übergegangen sind. „Schafft uns", ruft Biedermann aus, „an der Stelle der verbüffelten, auf den Schulbänken faulgesessenen, in der gesperrten Stubenluft versiechten und verzärtelten Jugend eine solche, die durch ein frisches, fröhliches Leben in und mit der Natur körperlich abgehärtet und geistig geweckt durch den Ernst der Arbeit zur unnachlassenden Beharrlichkeit und Konsequenz, zum Selbstvertrauen und Selbstgefühl, aber auch zur Selbstbeherrschung und Mäßigkeit angeleitet, mit den Grundsätzen sozialer Gemeinsamkeit, Gegenseitigkeit und Gerechtigkeit vertraut gemacht sei — und wir schenken euch gern all die schönen Phrasen von Nationalität, Vaterlandsliebe, deutscher Einheit und dergleichen!" Biedermann unterschätzt hier vielleicht die durch Jahrzehnte immer und überall wiederholten nationalen Mahnungen der deutschen Lehrer an die Jugend, die „Vorarbeit des höheren Lehrerstandes in der Pflege der Imponderabilien", wie Bismarck 1895 einer Abordnung von Lehrern höherer Schulen sagte, vor allem hat die verbüffelte usw. Jugend 1870 und in der industriellen und kaufmännischen Entwicklung nichts Geringes geleistet, worauf ebenfalls Bismarck bei der erwähnten Gelegenheit hinweist — aber Biedermann nimmt hier die Ansicht vorweg, die sich nach 1870 immer mehr herausgebildet hat, daß die großen nationalen Erfolge mehr trotz dem deutschen Schulmeister als durch ihn erreicht worden seien. Mit einer ungeheueren Kraftvergeudung arbeitet nach Biedermann unsere Schule: „weil die Schule, statt ihre Wirksamkeit auf jedem Schritte genau nach den Bedürfnissen des Lebens zu bemessen, nur ihre selbstgebildeten Begriffe von Zweckmäßigkeit und Vollkommenheit zu Rate zog, ist sie auf den Abweg geraten, ihre Zöglinge mit Überflüssigem zu erdrücken und am Notwendigen Mangel leiden zu lassen. Weil sie die ihr anvertraute Jugend, deren Instinkt sich des Lebens goldenem Baume zu- und von der grauen Theorie abwendet, mit Gewalt in die Fesseln ihres Systems schlagen muß, darum hat sie mit diesem Instinkte einen steten Kampf zu bestehen, der nicht allein ihr selbst das Geschäft des Unterrichtes wie der Erziehung unendlich erschwert, sondern auch in den Geistern und Herzen der Jugend nicht selten tiefe und gefährliche Spuren zurückläßt." Oder mehr von der Seite des Lehrers aus gesehen,

der unter dem bestehenden Zustand die Wahl hat, „siech, brust- oder unterleibskrank, hypochondrisch, ärgerlich und reizbar, also unfähig zu einer ruhigen, gleichmäßig erziehenden Tätigkeit“ zu werden, oder „geistig abgespannt und ausgehöhlt, einem pedantischen und geistlosen Schlendrian zu verfallen“. „Man denke sich dagegen einen Lehrer[1]), der mit seiner Jugend in Feld und Garten gräbt, pflanzt, begießt, Bäume pfropft und beschneidet, dann wieder in der Werkstatt ihr Anleitung zur Führung des Hobels, der Säge, des Hammers gibt, der, was er dazwischen ihr von theoretischem Wissen beibringt, immer in unmittelbare Beziehung zu jenen praktischen Beschäftigungen zu setzen vermag und dadurch versichert ist, daß dieses Wissen nicht so leicht wieder verloren gehe, der nicht morgen wieder zerstoben sieht, was er heute gesät, nicht bemerken muß, daß, was er in stundenlanger angestrengter Bemühung seinen Schülern einzuprägen suchte, unbegriffen und unverdaut geblieben — wie frisch und fröhlich, wie kräftig und gesund an Körper und Geist müßte ein solcher Lehrer sich fühlen, wie freudig würde er mit ganzer Seele in seinem Berufe leben, keiner ängstlichen Beaufsichtigung und Anstachelung durch die Vorgesetzten, nicht einmal jener künstlichen Begeisterung, in welche unsere heutigen Lehrer sich hineinzudenken suchen, die aber so selten lange nachhält, bedürfen! Und nun vergleiche man damit das Bild eines Lehrers, der in einem von Dünsten aller Art erfüllten Schulzimmer vor einer Masse von 60, 80, 100 unbeschäftigten Kindern dasteht, nicht selten keuchend und von Schweiß triefend, bald dieselbe einförmige Übung zum zehnten und zwanzigsten Male wiederholend, bald, um nur die Kinder sämtlich in Spannung zu erhalten, mit hastigen Fragen unter ihnen herumfahrend, dann wieder sich unterbrechend, um hier und dort eine Unart zu rügen und den eisernen Szepter der Disziplin zu schwingen! Welcher schmerzliche Kontrast zwischen dem, was *ist*, und dem, was sein *könnte* und sein *sollte*!“

Von Einzelheiten erwähne ich nur, daß Biedermann den systematischen Geschichtsunterricht hinausgeschoben wissen will, oder was er z. B. zur Geometrie bemerkt: „Der künstliche Beweis, daß die gerade Linie der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten, oder daß die Hypotenuse allemal kürzer sei als die beiden Katheten zusammen, ist für die Geometrie als

1) Das hier entworfene Bild gleicht vollständig dem Ideal Gurlitts (S. 54 dieser Schrift).

Wissenschaft notwendig; allein der Knabe von 10 oder 12 Jahren, den man nicht zum vollendeten Geometer bilden will, lernt von diesen beiden Sätzen das, was allein daran für ihn einen praktischen Wert hat, ebenso gut, wenn man ihm den ersten durch einen straffgezogenen Draht neben mehreren schlaffhängenden versinnlicht, rücksichtlich des anderen aber ihn selbst die Probe machen läßt, daß einer, der an den beiden Seiten eines Feldes hinläuft, mehr Zeit braucht, als einer, der seinen Weg quer hindurch nimmt." Die Verwirklichung der Schulreform erhoffte Biedermann zunächst von freien Schulgemeinden.

Erst 21 Jahre später sind Biedermanns Gedanken aufgenommen worden in der Schrift des Wiener Gymnasialdirektors Erasm. Schwab „Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule".[1]) Erst 1883, als Nietzsche und Lagarde aufgetreten waren und als die allgemeine Schulunzufriedenheit mächtig anwuchs, ist Biedermanns Schrift selbst in 2. Auflage erschienen. Wie sie Jahrzehnte vorwärts weist, so ist sie auch Jahrzehnte zurück die bedeutendste Kundgebung. Haben wir bisher die Bewegung in der Hauptsache als eine für sich bestehende Erscheinung der jüngsten Vergangenheit (und zwar in der Beschränkung auf Deutschland) betrachtet, so gehen wir nun noch ihren tieferen Wurzeln und ferneren Zusammenhängen nach.

VI. Weitere geschichtliche Zusammenhänge.

Das geschichtliche Bewußtsein der Reformer selbst, auf das wir schon wiederholt einzugehen hatten, erstreckt sich nach drei Seiten: auf gleichzeitige d. h. um einige Jahre Vorsprungs vorausgehende Einflüsse aus Amerika, Großbritannien und Skandinavien[2]), sodann auf die deutsche Erziehungsbewegung von den Philanthropisten und Pestalozzi bis Fröbel und Herbart, und drittens weiter rückwärts auf alle die einzelnen Vorläufer der modernen Bewegung und auf die Gründe des langwierigen Kampfes, wie Lagarde diese Gründe suchte.

---

1) Die modernen Schlagworte „Arbeitsschule" und „Lernschule" (Buchschule sagt Kerschensteiner lieber) finden sich bei Biedermann S. 77 und 123.

2) In Schweden haben z. B. Schriftsteller wie Selma Lagerlöf, die Lehrerin gewesen ist, Verner von Heidenstam („Die Schweden und ihre Häuptlinge", deutsch bei Langen), Sven Hedin („Von Pol zu Pol") für die Kinder der Volksschule geschrieben und sind offiziell eingeführt worden. Vgl. auch Ellen Key „Das Jahrhundert des Kindes".

Über die gleichzeitigen Einflüsse aus den obengenannten Ländern brauchen wir uns nicht zu verbreiten: in allen Schriften der Reformer jeder Färbung finden sich reichliche Hinweise. Warum aber jene Völker uns um etwas voraus sind, erklärt sich aus verschiedenen Ursachen. Die Kultur des Reiches am Mittelmeer hat die Alpenbarre umgangen und ist nach Frankreich und auch nach den britischen Inseln eher gelangt als nach Deutschland: auf manchen Kulturgebieten ist darum eine frühere Reife des Westens zu beobachten, und wenigstens England hat auch die Schädigungen eher bewältigt, die mit der Einführung und oft genug äußerlichen Aufnötigung der Kultur gegeben waren. Dazu kam, von dem jungen Amerika ganz abgesehen, bei den romanischen Völkern ein lebhafteres Temperament, bei den Engländern ihre erdumspannende Tatkraft, wodurch das Leben auf manchen Gebieten und so vielleicht auch das Schulleben nicht so leicht stockte wie bei den nachdenklicheren Deutschen. Übrigens lese man bei Taine die leidenschaftlichen Anklagen gegen die oberflächliche bürokratische Mechanisierung des Erziehungswesens, über den Mangel an Leben und individueller Kraft, wie er seit den zentralisierenden Königen, den Revolutionsgleichmachern und schließlich Napoleon herrsche; oder man lese die Anklagen des Amerikaners Dewey[1]) gegen die auch bei seiner Nation herrschende Lebensfremdheit der Schule, oder man vergleiche, wie in England der naturwissenschaftliche Arbeitsunterricht mit denselben Gründen gefordert und bekämpft wird, wie einige Jahre darauf in Deutschland[2]); wohin man blickt,

1) Dewey „Schule und Gesellschaft", deutsch von Else Gurlitt.

2) Vgl. K. T. Fischer S. 51 dieser Schrift. — Wir bewundern England, weil dort die Jugend „mit größerer Achtung behandelt werde und eine weit glücklich-freiere Entwicklung genieße als die deutsche", wie Goethe bemerkt (zu Eckermann); dagegen weist J. Paul auf die Herrschaft der Rute „in allen" Schulen Englands hin, und noch 1848 spricht Thakeray im „Jahrmarkt der Eitelkeit" von einem vornehmen jungen Herrn, der ein Jahr, bevor er Fähnrich wurde, in Eton (also nicht irgendwo!) „häufig die Rute bekommen hatte". (III, 122 deutsch). Und wenn J. Paul äußert: „Es trägt einem Knaben oft mehr ein, Prügel selber auszuteilen, als sie zu erhalten vom Hofmeister, desgleichen mehr sie von seinesgleichen als von oben herab aufzufangen", so ist Thakeray ein scharfer Ankläger der englischen „Ungerechtigkeit, des Elends und der Brutalität", die unter den Kindern einreißen, wenn die Erwachsenen allzu untätig bleiben, um die Kraft der Selbsthilfe sich entwickeln zu lassen. Bei dem Deutschen, wie bei dem Engländer wird hier recht deutlich, wie man unter einem Extrem leidend das andere Extrem idealisiert. Zwar der Schotte Laing, der 1842 das „preußische System" als bloße Schreib- und Lesedressur ohne

überzeugt man sich, daß in den Krankheiten des Schulwesens ein allgemeines Schicksal vorliegt, das schließlich überall auf den Einfluß der Antike zurückgeht. Auch in der slavischen Welt hat der große Pädagoge Tolstoi gegen die äußere Aufzwingung von Bildung gekämpft. Übrigens hat Deutschland noch einen besonderen Grund für sich, wenn es in der Erziehungsaufgabe zurückblieb: ebenjene militärisch-politischen Leistungen, durch welche das Ausland gerade auch auf das deutsche Schulwesen aufmerksam wurde; im hellen Licht der Geschichte, wie Treitschke sagt, mußte unser Volk einen nationalen Staat bilden, zum zweiten Male, nach dem Zerfall des ersten, des Römischen Reiches Deutscher Nation; kein Wunder, daß diese Aufgabe, die in Frankreich und England längst bewältigt war, die vorhandenen Kräfte in Anspruch nahm. Wäre von den 20er zu den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts die Entwicklung auf dem Gebiet der Erziehung kräftiger gewesen, so hätte gerade Deutschland in hohem Grade führend sein müssen, weil es sich vorher seit zirka 1750 gerade dem Erziehungswesen mit Leidenschaft und Erfolg gewidmet hatte. J. Paul bemerkt 1806 in seiner „Levana oder Erziehungslehre“, daß „noch kein Zeitalter so viel über Erziehung sprach, riet und tat als unseres und unter den Ländern wieder keines so viel als Deutschland, in welches Rousseaus geflügeltes Samenkorn aus Frankreich verweht und eingeackert wurde“. Oder wie Bettina von Arnim an Goethe schreibt: „es kommt beinah' alle Woche ein neuer Plan von einem neu verheirateten Erzieher heraus.“ [1])

Charakter und Lebenswert scharf verurteilt hat (s. Biedermann S. 2), hat damit den Standpunkt eingenommen, der sich mehr für uns Deutsche gehört und den wir heute einnehmen. Als aber dann das politische und wirtschaftliche Erwachen Deutschlands das Ausland so sehr überraschte, begann man mit deutschen Stimmen auch in England das Verdienst daran zum guten Teil dem deutschen Schulmeister zuzuschreiben und die deutsche Gründlichkeit, Wissenschaftlichkeit, Methodik, das Allgemeingültige und Verbindliche und dadurch machtvoll Geschlossene zu bewundern. Mögen wir Deutsche unsererseits solche Vorzüge weiter hegen und entwickeln, aber die lebensnotwendigen Eigenschaften der persönlichen Ursprünglichkeit darüber nicht verkümmern lassen! So viel dürfte der vorliegenden Schrift doch jeder zugeben, daß die Gefahr, der unsere Schulreformer zu begegnen suchen, keine eingebildete ist:

„Opfer fallen hier,
weder Lamm noch Stier,
aber Menschenopfer unerhört!“

1) S. 148 der vortrefflichen Schrift „Goethe und Pestalozzi“ von K. Muthesius.

Damit sind wir bei dem zweiten Zusammenhang angelangt, auf den die Reformer sich stützen. „Zahlreiche scheinbar ganz moderne Vorschläge", bemerkt Meumann[1]), „sind schon in früheren Jahrhunderten zur Erörterung gekommen und ..... praktisch ausprobiert worden". In allen Schriften der Reformer finden sich Hinweise vor allem auf die Zeit seit der Mitte des 18. Jahrhunderts[2]), und tatsächlich stößt man überall, wo man Nachrichten aus jener Zeit aufschlägt, auf die größte Ähnlichkeit. Zur Vergegenwärtigung sei hier einiges zusammengestellt.

Die Umgestaltung der Lebensverhältnisse, wie sie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zur Schulreform von 1900, zur Aufnahme der Naturwissenschaften führte, ist im 18. Jahrhundert bekanntlich nur erst kaum merklich vorbereitet: es fehlte die alles verändernde Technik. Andererseits ist aber auch nicht zu vergessen, daß die theoretischen Voraussetzungen der Technik von lange her (etwa seit den schlichten Versuchen des Galilei) sich entwickelt hatten und im 18. Jahrhundert den Geistern als etwas großartig Wirkungsvolles zum Bewußtsein kamen: von den ersten praktischen Erfolgen der Mathematik und Physik her ist die Überzeugung des 18. Jahrhunderts bestimmt, daß Vernunft und Wissenschaft das Leben des Menschen auf Erden einzurichten haben. Was sollen wir uns also, ist schon damals die Meinung, viel mit Griechen und Römern befassen, die uns in den Wissenschaften und deren tatkräftiger Anwendung gewiß nicht überlegen waren. Es ist derselbe selbstbewußte Rationalismus, welcher 1900 gesiegt hat.[3])

Die sodann nach 1900 sich entwickelnde Bewegung ist von einer Strömung getragen, die auch im 18. Jahrhundert mit größter Macht der Aufklärung nachfolgte; von einer offeneren und klareren Natürlichkeit. Indem man sich seit Kopernikus auf einen bescheidenen Planeten als Wohnstätte der Menschheit angewiesen sah, indem man den Schrecken der Erbsünde und Hölle ebenso wie der Hoffnung auf ein unfaßbares Himmelsglück sich entfremdete, suchte man den Ersatz für dieses verlorene Gemütsleben in einer unbefangenen Hingabe an die gegebene Menschennatur und ihre mögliche Entwicklung: nicht nur Betätigung des Verstandes, sondern ganze Menschlichkeit ist der Sinn des Lebens, der Bildung, Erziehung, Schule.

1) „Zeitschrift f. e. P." VIII.

2) Den ersten Jahrgang des „Säemann" eröffnete Natorp mit „Pestalozzi unser Führer".

3) Schon Ratichius hat das Buchmotto: Ratio vicit, vetustas cessit.

Daß die künstlerische Erziehung eine große Angelegenheit des 18. Jahrhunderts war, kann man genügend aus Schillers Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen" ersehen. „Nicht allein," so schließt er den 8. Brief, „daß alle Aufklärung des Verstandes nur insoferne Achtung verdient, als sie auf den Charakter zurückfließt; sie geht auch gewissermaßen von dem Charakter aus, weil der Weg zu dem Kopf durch das Herz muß geöffnet werden. Ausbildung des Empfindungsvermögens ist also das dringendere Bedürfnis der Zeit, nicht bloß weil sie ein Mittel wird, die verbesserte Einsicht für das Leben wirksam zu machen, sondern selbst darum, weil sie zur Verbesserung der Einsicht erweckt".[1]) Schiller wiederholt hier Gedanken Rousseaus, der sagt[2]): „Laß die Sprache des Verstandes durch das Herz eindringen, damit sie verstanden werde. Kalte Vernunftbeweise ... bewegen uns ... nicht, zu handeln. ..." Ist dies für alle Menschen richtig, so ist es noch wichtiger für die Jugend, die „besonders von den Sinnen und der Einbildung bewegt wird". In diesem Sinne macht auch Pestalozzi gegenüber der bloßen Begrifflichkeit „den anziehenden Reiz" der Anschauung geltend, „der wesentlich notwendig ist, irgendeine menschliche Anstrengung zu erzeugen".[3]) — Diese Äußerungen, die mehr auf die anfeuernde und belebende Kraft der Kunst sehen, ergänzt Goethe mit der Bemerkung: „Die Einbildungskraft wird nur durch Kunst, besonders durch Poesie geregelt. Es ist nichts fürchterlicher als Einbildungskraft ohne Geschmack."

Im einzelnen spricht es dann z. B. für eine hohe Kultur des Auges, auch in pädagogischen Kreisen, wenn in Basedows „Elementarwerk" die belehrenden Abbildungen Kupfer von keinem Geringeren als Chodowiecki sind: oder man findet im „Emil" Vorschläge für den Zeichenunterricht, die überraschend mit den jüngsten Bestrebungen übereinstimmen. Für die Behandlung von Dichtungen haben wir schon im 2. Kapitel auf eine Äußerung Goethes hingewiesen; immer hat er die naive Deutung des Lebens durch die Kunst und der Kunst aus dem Leben empfohlen, und ob er über Tasso, Faust oder Meister spricht[4]), immer lehnt er, soweit es sich um Kunst handeln kann und soll, den „Begriff", den „abstrakten Gedanken", „die Idee" ab. Auch Jean Paul hat so gedacht und darum die Frage „welche Dichter soll der Erzieher einführen?" beantwortet: „Unsere! denn wie die vaterländische Wirklichkeit dem Dichter kolorieren

1) Angeführt auch bei Kerschensteiner „Staatsbürgerliche Erziehung" S. 88.
2) Emil IV 165. 3) Gertrud 172 (Reclam).
4) Eckermann.

hilft, so hilft sie ja dem Leser sehen." Daß auch das Schreiben aus dem Leben erwachsen soll, hat Rousseau betont. Was geht es einen jungen Menschen an, meint er, und was liegt ihm daran „zu wissen, wie es Hannibal anfing, um seine Soldaten zum Übergang über die Alpen zu bestimmen? Sagtest du ihm statt dieser hochtönenden Anreden, wie er es anfangen muß, um seinen Schulvorstand zur Bewilligung eines Ferientages zu bewegen, sei versichert, er wäre viel aufmerksamer auf deine Regeln". Ganz ähnlich lehnt den Idealismus, der auf Stelzen geht, Anthes ab: eine Charakteristik des römischen Feldherrn Soundso nach Tacitus Buch soundso viel, dergleichen möge einmal hingehen, aber wenn der Gymnasiast seinen Freund und Banknachbar Karl Müller charakterisiere, so sei dies die bessere Übung im Sehen, Denken und Schreiben. Wie diese beiden Äußerungen von Rousseau und Anthes einander nicht nur im Sinn, sondern auch in der Formulierung ähneln, so könnte man zahlreiche Stimmen um 1800 und um 1900 überraschend einander gegenüberstellen. Mit Beschämung liest man in der ersten Auflage von Grimms deutscher Grammatik 1819, daß gerade der Begründer der Wissenschaft von der deutschen Sprache die theoretische Sprachlehre, die „Regeln der Sprachmeister" als „eine unsägliche Pedanterei" verworfen hat. Wir treiben sie aber heute noch in allen Schulen. Es ist ganz die empörte Sprache der Reformer des 20. Jahrhunderts, wenn Grimm sagt: „Ich behaupte nichts anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört wird." „Frage man einen wahren Dichter, der über Stoff, Geist und Regel der Sprache gewiß ganz anders zu gebieten weiß als alle Grammatiker und Wörterbuchmacher zusammengenommen", was er aus der Grammatik gelernt habe. Goethe hat diese Frage beantwortet, indem er die Grammatik gehaßt und verspottet hat; einem Bekannten schreibt er: hüten Sie sich vor dieser deutschen Grammatikweisheit, man wird im Handumdrehen das Treffende aus ihrem Stil entfernen und an die Stelle allerlei nichtige Korrektheit setzen; seien Sie froh, daß Sie die Grammatik nicht kennen, es ist ein Vorteil, ich bemühe mich selbst seit 30 Jahren sie zu vergessen![1]) Goethe ist hier ganz der Sohn seiner Mutter; denn die Frau Goethe war das, was Grimm jedem Deutschen zuspricht „eine lebendige Grammatik" — im umgekehrten Sinne wie die Schulmeister. „Das Grammatikstudium kann kein anderes als ein streng wis-

1) Den (französischen) Brief Goethes s. S. 40 des ausgezeichneten Buches „Goethe und Napoleon" von Andr. Fischer; ebenda weitere Zeugnisse.

senschaftliches .... sein, es gibt keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schule und Hausbedarf.“ So Grimm; aber man hat gerade die lebendige Sprachbetrachtung, die Grimm geschaffen hat, zur Grundlage einer neuen Sprachlehre zu machen gesucht — Hildebrandt hat sie gepflegt —; man hat von einem längst verschollenen geistlosen Sprachunterricht vergangener Zeiten mit überlegenem Lächeln gesprochen und getan, als sei nun durch Grimm die Lage grundsätzlich verändert, durch denselben Grimm, der sich über den Wert der Sprachuntersuchung für den Sprachgebrauch so unzweideutig geäußert hat. Es nimmt davon nichts zurück, daß er einige Jahre später in der 2. Auflage zwar den „fast sinnlosen Elementarunterricht“ „nicht aber eine vernünftige Anwendung der deutschen Grammatik in höheren Klassen verredet“ haben wollte; die Abschwächung wird nicht begründet und spricht nicht mit der Eindringlichkeit der ursprünglichen Äußerung. — Gerade dem Schulmeisterglauben, die Sprache könne durch Bücherstudium des alten Deutsch etwas gewinnen, hat Grimm, mit großer Geistesfreiheit gegenüber seinem eigenen Fach, die Äußerung entgegengesetzt, daß wir die sprachlichen Schönheiten und Feinheiten des Wolfram oder Hartmann, wo sie nicht etwa noch in der Mundart lebendig sind, „nimmer zurückführen dürfen, denn die Sprache geht ihren unabänderlichen Gang“. — Ich habe bei diesem Einzelgegenstand etwas verweilt; es kann nicht leicht deutlicher werden, daß wir heute dieselbe Last wälzen, um die es sich auch vor 100 Jahren gehandelt hat. Auch eine allgemeine Bemerkung drängt sich auf: wie paßt man doch bedeutenden Menschen auf, wenn sie ein Wort des Selbstgefühls oder auch der Überhebung sprechen, man verlangt Wortbescheidenheit; aber die Sachunbescheidenheit, die darin liegt, dem Begründer der deutschen Grammatik und seinem ausdrücklichen Gutachten zum Trotz Grammatik in der Schule zu treiben, diese Unbescheidenheit will man an sich selbst nicht bemerken.

Über die Handfertigkeit als Erziehungsforderung auch des 18. Jahrhunderts bedarf es keiner Belege: in Basedows Philanthropin zu Dessau, in Salzmanns Landerziehungsheim Schnepfental wird sie geübt. Später dann (1826), als alle Errungenschaften langsam wieder verloren gehen, ruft Fröbel aus[1]): „Die jetzige häusliche und Schulerziehung führt die Kinder zur Körperträgheit und Werkfaulheit; unsägliche Menschenkraft bleibt dabei unentwickelt, unsägliche Menschenkraft geht verloren! Höchst

1) „Menschenerziehung“ S. 55.

heilsam wäre ... gleich den bestehenden Unterrichtsstunden die Einführung echter Arbeitsstunden."

Was die ganze leibliche Erziehung angeht, so erinnere man sich nur der gesunden Ungeistigkeit, in der Emil heranwächst. Oder bei Jean Paul findet man genau die drei Gesichtspunkte der heutigen Körperpflege: die Bedeutung des Körpers für den Willen, die geschlechtliche Ablenkung, die künstlerische Körperkultur. „Der Körper ist der Panzer und Küraß der Seele. Nun so werde dieser erst zu Stahl gehärtet, geglüht und gekältet." „Die Gasse, worin der Knabe tobt, rennt, stürzt, klettert, trotzt, ist schon etwas." Goethe hat bemerkt, daß „unserer deutschen Jugend, besonders der studierenden, bei dem vielen geistigen und gelehrten Treiben, alles körperliche Gleichgewicht fehlt und somit (!) jede nötige Tatkraft zugleich".[1]) Das Turnen ist im engen Zusammenhang mit der vaterländischen Wehrhaftigkeit aufgekommen. Tägliches stundenlanges Tanzen empfiehlt J. Paul als „körperliche Poesie" und fügt hinzu: „So viele kindliche Spiele sind olympische und gymnastische, so lasse man wenigstens die Kinder Griechen sein, nämlich unbekleidet." Geschlechtlich hat J. Paul mit Rousseau am wenigsten Sorge für das gesunde Kind, „das körperkranke wird leicht auch zum sittlichkranken".

Hier sei eingeschaltet, daß J. Paul auch schon der Wichtigkeit der Vererbung gedacht hat: „Wie wenig hier für die Aussaat der Nachwelt (Pferde, Schafe und Kanarienvögel ausgenommen) noch gemacht worden, nicht einmal Beobachtungen, geschweige Anstalten." Er findet, daß wir Besonnenheit und Kenntnis, wenn wir einmal aus dem bloß triebhaften Zustand herausgetreten sind, auch hier nicht verleugnen dürfen, und hat an den Staat als den Gesetzgeber gedacht.

In der Willenserziehung spricht sich Jean Paul scharf dagegen aus[2]), daß man den „Seelenwuchs des Kindes biege oder breche" (vgl. die Äußerung Lichtwarks S. 40 d. Schr.); der Vergleich, den J. Paul wählt, zeigt seine Meinung: es gibt eine Gymnastik, gibt auch eine Heilgymnastik des Willens, aber im übrigen ist auch das Ideal des geistigen Wuchses aus der Natur zu entwickeln, nicht ihr willkürlich entgegenzusetzen. „Gehorsam der Kinder an und für sich hat keinen Wert für sie selber — denn wie, wenn sie nun aller Welt gehorchten? — sondern nur das Motiv desselben, als verehrender, liebender Glaube und als An-

1) Langguth „Goethes Pädagogik" 1883 S. 232.
2) W. Münch, J. Paul, der Verfasser der „Levana" S. 234.

sicht der Notwendigkeit, adelt ihn. Freilich bloß die der Furcht Gehorsamen werden geräderte Gliedermänner, Heuchler, Schmeichler und Ausgelassene hinter dem Rücken des Treibers." Unsere „Erziehung entmannt, wo sie nur kann", „Mut" wird „nur durch Worte empfohlen; kein Unternehmen, nur das Unterlassene wird gekrönt". „Gewiß, der Kindheit-Mut schlägt wegen des mangelnden Gegengewichts von Besonnenheit leicht zum Übermut aus und bekämpft Lehrer und Glück." Aber was ist das für eine Erziehungskunst, für ein Lebenhelfen (nach dem Ausdruck Schleiermachers), wenn nun der „entmannende Lehrstand", die „Beine und Flügel", „wider das Verlaufen und Verfliegen", „fest einbindet", sie verkümmern und abdorren läßt, oder gleich „absägt"? „Nie ist eine Kraft zu schwächen — kann man nicht oft genug wiederholen — sondern nur ihr Gegenmuskel ist zu stärken." Wir brauchen eine positive Schule des Willens. „Wenn ich sehe," sagt Rousseau, „wie man die jungen Leute im Alter der größten Regsamkeit auf rein spekulative Studien beschränkt und sie dann ohne die mindeste Erfahrung mit einemmal in die Welt und in die Geschäfte hinausstößt, so wundere ich mich nicht mehr, daß so wenig Menschen ihr Leben einzurichten verstehen." „Die Kunst zu handeln" wird „für nichts geachtet." J. Paul bemerkt zu der „Entwicklung des Geschäft- oder Weltsinns", es sei schwer „eine Palästra schon für den Knaben anzulegen", der „noch keinen Feind haben soll". „Er würde mit der einzigen Welt, die er vor sich hat, kämpfen, mit der erziehenden." Also nur „übende Handgriffe gegen Anstände mag er durchlaufen, und Sachen, nicht Menschen bekriegen. Es ist zu wünschen, daß der Erzieher dazu die nötigen Verlegenheiten für ihn erfinde". Es liegt nahe, dazu zu bemerken, daß Streitigkeiten und Feindseligkeiten überall, wo auch nur Kinder selbst beisammen sind, vorkommen und daß die Erziehung solche Gelegenheiten benützen muß, um ohne Roheit und Niedrigkeit kämpfen zu lehren. J. Paul sagt selbst: „Wo kann denn das Kind seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergeben, sein Geben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft anders zeigen und zeitigen als im Freistaat unter seinesgleichen?" — „Schult Kinder durch Kinder!" Das geschah in diesem Sinne an den alten Landerziehungsheimen wie an den heutigen. Überall, wo im Sinn des Familienlebens den Kindern Aufgaben, Besorgungen anvertraut werden, die sie mit einer gewissen Selbständigkeit zu lösen haben, ist auch die Möglichkeit gegeben, daß sie auf menschliche Widerstände stoßen.

In der Erziehung des Wollens und Tuns eine Besserung zu suchen,

hatte gerade Deutschland vor hundert Jahren allen Grund, als es unter Napoleon und dem französischen Einbruch erlag. Damals, als jeder einzelne erleben mußte, daß seine Teilnahmslosigkeit und sein Egoismus gegenüber dem großen Ganzen zuletzt mit ganzer Wucht auf ihn, den einzelnen, zurückschlugen, hat Fichte seinen rücksichtslos sozialistischen Erziehungsstaat entworfen, in dem jeder von frühester Jugend an in ein großes Gemeinschaftsleben eingegliedert ist. Ähnlichen lebensgefährlichen Erfahrungen, wie sie vor hundert Jahren gemacht werden mußten, suchen die Erziehungsreformer des 20. Jahrhunderts vorzubeugen, indem sie seit Lagarde auf Landerziehungsheime und die darin mögliche staatsbürgerliche Erziehung dringen. Die Ergänzung dieser Sozialisierung ist wie heute vor hundert Jahren die Befreiung der Persönlichkeit von denjenigen Schranken, die nicht in der Begabung bestehen. „Ich halte es für wichtig," ist des Freiherrn von Stein wie vieler Heutiger Meinung, „die Fesseln zu zerbrechen, durch welche die Bureaukratie den Aufschwung der Menschentätigkeit hemmt ... jene Anhänglichkeit ans Mechanische zu zerstören, die diese Regierungsform beherrscht." „Man muß die Menschen nach und nach an selbständiges Handeln gewöhnen."[1]) Und Gneisenau in einem Aufsatz „Patriotismus der Massen" schreibt 1807: „Ein Grund hat Frankreich auf diese Stufe von Größe gehoben: die Revolution hat alle Kräfte geweckt und jeder Kraft einen ihr angemessenen Wirkungskreis gegeben, dadurch kamen an die Spitze der Armee Helden, an die ersten Stellen der Verwaltung Staatsmänner und endlich an die Spitze eines großen Volkes der größte Mensch aus seiner Mitte." Wir müssen „durch eine freiwillige Veränderung einer gewaltsamen" und ihren Schäden „vorbeugen". Ähnlich dachte Scharnhorst: „Man muß der Nation das Gefühl der Selbständigkeit einflößen."

Die Männer, die Preußen reformierten, stimmten in solchen Gesinnungen mit dem größten deutschen Schulmeister Pestalozzi überein. Auch des Schweizers Ziel war Entbindung und soziale Verwertung der natürlichen Kräfte, zunächst durch die Lehrart in der Schule, dann aber auch, indem das ganze Schulwesen sozial eingerichtet sei und vor allem unbemittelten Begabungen in die Höhe helfe. Wir betrachten zuerst die Lehrart. Statt der bloßen Politur der oberen und der Dressur der unteren Klassen, soll die Erziehung in beiden Fällen dem „Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung leisten".[2]) Besonders

1) Schulze „Die Franzosenzeit in deutschen Landen" S. 190.
2) Gertrud, Reclam S. 21.

bekämpft Pestalozzi die maßlose Überschätzung des Worts. „Mit unserer geschwätzigen Erziehung", hatte Rousseau gesagt, „erzeugen wir nur Schwätzer", und der Philanthropist Campe in der „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher"[1]) würde diese „große Wahrheit", „mit noch größerer Schrift haben drucken lassen, wenn es ohne typographischen Übelstand hätte geschehen können;" zahlreiche andere, z. B. Arndt, eifern ähnlich gegen das „Schwatzen" an Stelle „des Tuns", gegen die „feige und kauzige Flucht" in die bloß theoretische, papierne Welt.[2]) Die große Wahrheit wird auch Pestalozzi nicht müde zu verkünden: aus dem „alles verschlingenden Wort- und Bücherwesen unserer Zeitkultur", aus der „inneren Verhärtung der Welt im Buchstabenwesen", aus dem „Schwindel-Scharlatanvertrauen", auf die Buchdruckerkunst muß der Mensch gerettet werden, die Anschauung, das Fundament aller Erkenntnis und aller Begriffe muß ihm gegeben oder vielmehr erhalten werden; nur „die Anschauungskenntnisse unseres Standes und unserer Berufe", haben der „Verkünstelung" dem „Irrtum der Kunst" einigermaßen getrotzt, hier läßt sich noch ersehen, daß der Mensch „viel wahrhafter... durch das, was er tut, gebildet wird, als durch das, was er hört".[3]) Die Erziehung aber hat im Gegensatz dazu bisher gelehrt, „das Maulbrauchen über das Tun für das Tun selber anzusehen". „Jede solche Führung muß als eine der guten menschlichen Kunstbildung entgegenlaufende Abweichung von den Gesetzen der Natur, von der Harmonie meiner selbst mit mir selbst und mit meinen Umgebungen, folglich als ein Hindernis meiner Selbstbildung, meiner Berufsbildung, meiner Pflichtentwicklung, und als eine täuschende, das Wesen meiner selbst gefährdende Ablenkung von der reinen und liebevollen Anhänglichkeit an die wirkliche Wahrheit meiner Individualität, meiner positiven Verhältnisse angesehen werden, und jede Unterrichts- und Bildungsweise, sowie jede Lebensweise, jede Anwendungsart unserer gebildeten Kräfte und Anlagen im Leben, welche den Samen einer solchen Disharmonie unserer Bildung und unseres Tuns mit der wirklichen Wahrheit unseres Seins, unserer Verhältnisse und unserer Pflichten in sich selbst trägt, muß jedem Vater und jeder Mutter, denen die Beruhigung der Lebenstage ihrer Kinder am Herzen liegt, um so mehr Besorgnisse erregen, da die

1) Emil, Bd. 13–16, 1789–91.
2) Fragmente über Menschenbildung 1805.
3) Lienhard und Gertrud.

unermeßlichen Übel unserer fundamentlosen Scheinaufklärung und selbst der Jammer unserer elenden Maskeradenrevolution, ihre Quellen vorzüglich in Irrtümern dieser Art zu suchen haben, die beides, im Unterricht und im Leben, und zwar im Leben unseres unterrichteten und nichtunterrichteten Volks gleich stattfanden." Der begrifflichen Verstiegenheit, der Ideologie, der Herrschaft der Phrase, wodurch die Französische Revolution Goethe (auch Taine) so verhaßt war, will also Pestalozzi durch den Anschluß an die Anschauung, an die Lebenssphäre, an „Lage, Bedürfnis und Verhältnisse"[1]) begegnen. In diesem Sinn hatte Goethe geäußert: „Allem Leben, allem Tun, aller Kunst muß das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird"; umgekehrt sind „allgemeine Begriffe und ein großer Dünkel immer auf dem Wege, entsetzliches Unheil anzurichten." Nie hat Goethe einem Erzieher so uneingeschränkt seinen Beifall ausgesprochen wie jenem Molitor, den Muthesius[2]) ans Licht gezogen und mit Recht als einen Vorläufer Kerschensteiners bezeichnet hat. „Vor einiger Zeit", sagt Molitor 1808, „war es beliebter Grundsatz der Modeerziehung, den Menschen bloß zum Menschen zu erziehen. Aber es gibt keinen Menschen überhaupt, und ist nicht jeder Mensch ein Individuum? und nicht jedes Individuum ein Bürger?" Molitor will die „ungeheure Kluft, die zwischen dem Leben und unserer Schule jetzt" gähnt, überwinden und nach Art der „alten Erziehung" durch die „lebendigen" „Umgebungen" erziehen, mit der Schule den „Gang" des Lebens „nachahmen". Die Schule „sollte, so wie es in dem Gang des Lebens immer geschieht, überall mit der Praxis beginnen und aus ihr die Theorie entwickeln. Nur dadurch bekommen erst die theoretischen Sätze Bedeutung und ein wirklich gefühltes Leben und werden der Rückanwendung auf das praktische Tun und Wirken erst fähig". So will Goethe schon im Götz bei der Erziehung eines geweckten und mutigen Jungen das tatsächliche Pfadfinden (Götz: „Ich kannte alle Pfade" usw.) vor dem theoretischen Geographieunterricht vorausgehen lassen, so sympathisiert er als Vierziger mit seinem lebenstüchtigen, charaktervollen Hermann, obgleich demselben „Lesen und Schreiben und Lernen niemals gelang", und so ist er zuletzt in den Wanderjahren, wo er sich am ausführlichsten über Erziehung im Zusammenhang ausgesprochen hat, zur Berufsbildung gekommen[3]), die ja auch nach Pestalozzi

1) Gertrud 195. 2) In „Goethe und Pestalozzi".

3) Vgl. die von Kerschensteiner angeführte wichtigste Stelle über die Pädagogik der Berufswahl S. 123 dieser Schrift.

am wenigsten die „Anschauungserkenntnisse“, den Anschluß an die „lebendigen Umgebungen“, wie Molitor sagt, verliert; „daß man nichts lerne außerhalb des Elements, welches bezwungen werden soll,“ wie Goethe sich ausdrückt, „ist in der Berufsbildung am sichersten festzuhalten“.[1])

Über die Berufswahl hat sich, so wie später Goethe, schon Goethes Bekannter Basedow geäußert: „in je ein paar Wochen sollten die Knaben nacheinander die verschiedenen Berufe durch eigene Teilnahme daran kennen lernen.“ Und nicht anders hat Jean Paul vorgeschlagen, daß „ein Handwerker nach dem andern den hospitierenden Kindern sein Gewerbe lebendig vorlegte“. „Das Kind probiere oder versuche sich spielend sein künftiges Leben an!“ Der Erzieher aber muß die größte Aufmerksamkeit auf die „instinktartig ihres Gegenstandes wartende Aufmerksamkeit“ haben; „auch zerstreute Kinder haben eine, nur aber eine allseitig offene. Das Kind in der ihm neuen Welt überhaupt ist wie ein Deutscher in Rom“. Bis ebenjene Ausschau haltende Aufmerksamkeit und die sich in allerlei Rollen versuchende Einbildungskraft, die „im Jünglingsalter“ und „noch stärker“ „in der Kindheit“ des Menschen vorwaltet, „ihren Gegenstand“, eben den Beruf, entdeckt und ergreift. Wir finden hier vor hundert Jahren ebenjenen Zusammenhang zwischen Berufswahl, unwillkürlicher Aufmerksamkeit und phantasievoll beweg-

1) Aus Goethes so zahlreichen pädagogischen Äußerungen läßt sich natürlich alles Mögliche entnehmen. Man muß gelegentliche Äußerungen unterscheiden von Lebensüberzeugungen. Die letzteren erkennt man natürlich vor allem daran, daß Goethe entsprechend gelebt hat. Enthusiastischen Äußerungen über die Bibel oder die alten Sprachen als Grundlagen der Erziehung kann man nach dieser einfachen Methode das Gewicht geben, das sie für Goethe gehabt haben. Es ist selbstverständlich, daß Goethe, der nicht nur als Lyriker und als Lebensweiser ein Genie und ein Meister, sondern auch auf verschiedenen Gebieten ein Talent und auf vielen ein einsichtiger Dilettant (mi diletta) war, ebenso für die Vielseitigkeit wie für die Einseitigkeit als Autorität angeführt werden kann. Aber eins ist festzuhalten: niemals billigt Goethe die bloße aus Büchern geschöpfte Theorie oder auch die bloße Betrachtung des Gegenstandes; zum Verständnis einer Sache kommt man nur, indem man sich in ihr versucht; Schulen ohne das Handwerk in diesem Sinn verwirft Goethe. Nur wann diese allgemeine Bildung in Beruf übergehen kann, wann eine einzelne Liebhaberei sich über die vielen Liebhabereien erheben kann und soll, nur diese Frage beantwortet Goethe verschieden und nach den Umständen. „Auf die Eigentümlichkeit des Kindes eingehen, für ein bestimmtes Fach bilden, dabei aber die Menschheit im Auge behalten — das ist der dreifache Erziehungszweck Goethes.“ (Langguth S. 308.)

licher, künstlerischer Erziehung bemerkt, den wir in dieser Schrift als eine Tendenz auch der Gegenwart deutlicher gemacht haben. Wie wir gegen Meumann die Zweckmäßigkeit der jugendlichen Art zu begründen hatten, so erfährt Rousseau eine in der Hauptsache ungerechtfertigte Kritik von einem Schüler Meumanns in einer Schrift, auf die Meumann in den Vorlesungen ausdrücklich aufmerksam macht.[1]) Die Kritik richtet sich auch gegen Herbart, der ebenfalls „möglichst in allen Stunden mit Erweckung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit arbeiten" will. Vor allem aber handelt es sich um Rousseau, dieser „hält" die fluktuierende" oder „schweifende Aufmerksamkeit" „für natürlich und glaubt, darin einen Vorzug des Kindes gegenüber dem Erwachsenen erblicken zu dürfen, der nicht nach seiner Methode erzogen ist. Diese Meinung ist aber nicht zu rechtfertigen; denn diese Eigenschaft ist nicht nur kein Vorzug, sondern ein Nachteil; sie kann zwar vielleicht als eine durch die Ordnung der Natur bedingte geistige Eigenheit des Kindes betrachtet werden, ist aber zu den natürlichen Schwächen des Kindes zu rechnen, welche die Erziehung überwinden muß". Die Erziehung muß „nun einmal unerbittlich der natürlichen Entwicklung des Kindes mit dem Zwang bestimmter Erziehungsziele" gegenübertreten. Es „braucht kaum bemerkt zu werden, daß die Ablenkbarkeit der Aufmerksamkeit für den Unterricht und die Erziehung nur die übelsten Folgen zeitigen kann". („Nur" — o ja, wenn Unterricht und Erziehung ihre Erziehungsziele willkürlich bestimmen, ohne Verständnis für die Grundfunktion der Jugend im menschlichen Leben) „das Leben fordert später meistens die willkürliche Aufmerksamkeit, ein bewußtes Hingeben an die Berufsarbeit, und der Grundstein dazu kann und muß schon in der Schule gelegt werden. Daher ist die willkürliche Aufmerksamkeit höher als die unwillkürliche einzuschätzen im Gegensatz zu Rousseau." Wie nahe streift hier der Kritiker an der Wahrheit vorbei, an der notwendigen Unterscheidung der Berufsarbeit des späteren Lebens von der Orientierungszeit in der Jugend und dem entsprechenden Überwiegen der unwillkürlichen Aufmerksamkeit in jüngeren Jahren und der willkürlichen in späteren.[2])

1) Terwiel „Rousseaus Ansichten über die geistige Entwicklung des Kindes und die heutige Kinderpsychologie", Diss. Münster 1907. Vgl. Meumann „Vorlesungen", 2. Aufl. I S. 25.

2) Sehr richtige Kritik übt Terwiel dagegen an Rousseaus spitzfindigen Bedenken gegen die Lektüre Lafontainescher Fabeln. — Warum wohl R. die Einfühlungskraft der kindlichen Phantasie hier so unterschätzt? Ich denke mir,

Nicht zu verwechseln ist (wie auch heute Kerschensteiner die beiden streng unterscheidet) die Berufsbildung mit der Standesbildung. „Die Frage," bemerkt Muthesius, „ob Pestalozzi allgemeine Menschenbildung oder Standesbildung vertrat, ist heute noch strittig." Ist an dieser Strittigkeit nicht vielleicht schuld, daß man Berufs- und Standesbildung nicht genügend unterschieden hat? Daß Pestalozzi wie Goethe und andere in der Erziehung des Menschen durch den Beruf den besten Schutz gegen alles bloße Bücher- und Phrasenwesen sah, beweisen seine eigenen von uns schon angeführten Worte. Es verträgt sich damit sehr wohl, daß Pestalozzi verlangt, daß die „Berufs- und Standesbildung" „immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein" muß. Er will keine „isolierten" „Abrichtungselendigkeiten", so wenig wie heute Kerschensteiner. Ebenso gewiß wie Pestalozzis Vorliebe für die Berufsbildung, ist es aber anderseits, daß er den jungen Menschen nicht durch die Erziehung von vornherein innerhalb eines niederen oder höheren Standes, innerhalb eines aussichtsreichen oder eines wenig geschätzten Berufes festgehalten wissen will: die Berufe sollen nicht „egoistisch und illiberal", d. h. sie sollen nicht zu Kasten werden; werden sie Privilegien, fehlt allzusehr die Konkurrenz, so werden die Berufe allzu „isoliert" und zu ebenjenen „Abrichtungselendigkeiten". So hat auch Rousseau trotz seiner beständigen Fürsprache für das tatsächliche Handeln Berufswahl und Berufstätigkeit deshalb nicht in den Kreis der Erziehung seines Emil gezogen, weil ihm der ganze Berufsbau unsicher und ständisch verknöchert erscheint.[1]) Der deutsche Herausgeber im Revisionswerk findet denn auch den „bloßen unbestimmten Menschen" doch nicht genügend. So hat endlich Goethe das Berufliche betont, das Ständische dagegen in der Pädagogischen Provinz zurücktreten lassen (während sein Modell, die Fellenbergsche Anstalt in der Schweiz, ständische Gliederung hatte und nicht die Berufsgliederung der P. P.).[2]) Pestalozzi

---

da er sonst das Poetische schätzt, daß er nur das buchmäßig Festgelegte auch in diesem Fall bekämpft und mehr poetisches Leben als poetische Literatur wünscht.

1) Im übrigen spricht Rousseau Goethes und Jean Pauls Gedanken über die Berufswahl schon aus an folgender Stelle (Emil I 384): „Es bedarf feinerer Beobachtungen, als man denkt (der weisen Männer Goethes), um über die wahre geistige Natur und die wahre Neigung eines Kindes ins reine zu kommen"; „das vielmehr seine Wünsche offenbart als seine Anlagen", bemerkt Rousseau noch dazu, wie Goethe vor dem „Fehlschluß" warnt, von den „Wünschen" auf die „Fähigkeiten" (vgl. Langguth S. 157).

2) Nach Muthesius „Goethe u. P." S. 193.

hat seine soziale Auffassung an der berühmten Stelle der Gertrud ausgesprochen: Das Unterrichtswesen kam „mir wie ein großes Haus vor, dessen oberstes Stockwerk zwar in hoher, vollendeter Kunst strahlt, aber nur von wenigen Menschen bewohnt ist; in dem mittleren wohnen denn schon mehrere, aber es mangelt ihnen an Treppen, auf denen sie auf eine menschliche Weise in das obere hinaufsteigen könnten, und wenn etwa einige Gelüste zeigen, in ihrem Notzustand etwas tierisch in dieses obere Stockwerk hinaufzuklettern, so schlägt man ihnen, wo man das sieht, ziemlich allgemein auf die Finger und hie und da wohl gar einen Arm oder ein Bein, das sie beim Hinaufklettern anstrengten, entzwei; im dritten unten wohnt denn endlich eine zahllose Menschenherde, die für Sonnenschein und gesunde Luft vollends mit den oberen das gleiche Recht haben; aber sie wird nicht nur im ekelhaften Dunkel fensterloser Löcher sich selbst überlassen, sondern man macht ihnen durch Binden und Blendwerke die Augen sogar zum Hinaufgucken in dieses obere Stockwerck untauglich". So sieht Pestalozzi auch in der revolutionären „Anarchie der Vielen" die Antwort auf die vorausgehende „Anarchie der Wenigen", der Allzuprivilegierten. Man sieht die genaue Übereinstimmung dieser Auffassung Pestalozzis mit derjenigen Gneisenaus, und daß die Übereinstimmung sich nicht nur auf das Soziale, sondern auch auf die eigentliche Lehrart erstreckte, wird bezeugt, indem Gneisenau „schon als Hauptmann in Jauer im Jahre 1803 dem König die Einführung der Pestalozzischen Lehrart in den Soldatenschulen vorgeschlagen" hatte".[1]) Als dann drei Jahre später das herrschende System zusammengebrochen war, da sahen nicht wenige mit Fichte „in dem Erziehungssystem dieses Mannes" „das wahre Heilmittel für die kranke Menschheit", und der Staat als Ganzes suchte an dieses System Anschluß.

Denn das ist das Charakteristische, daß damals, als nach Fichte „dem Staat durchaus kein anderer Wirkungskreis mehr übrig gelassen" war[2]), jene Verstaatlichung der Erziehung begann, die uns heute beinahe selbstverständlich erscheint. So hatte Gneisenau 1803 im Anschluß an den erwähnten Hinweis auf Pestalozzi „bemerkt, daß ein Staat, der mehr durch die Anwendung seiner geistigen Kräfte als durch seine Massen im gleichen Rang mit den größeren sich behauptet, die vorzüglichste Pflicht habe, für die Ausbildung seiner Bürger zu sorgen". Fichte er-

1) Wie ein Zeitgenosse berichtet bei Schulze I 292.
2) „Reden an die deutsche Nation", elfte Rede.

hoffte vom Eingreifen des Staates größere Gesichtspunkte und eine weitreichende, mächtige Wirkung. Diese Hoffnung war nicht unberechtigt, denn der Staat, d. h. die Beamten, standen um 1800 in lebendiger Fühlung mit der Kultur: wie klar und entschieden sympathisierte der Kultusminister Friedrichs des Großen, von Zedlitz, mit den Philanthropisten, und noch im Alter lernte er Griechisch, als dieses „modern" wurde; auch an den Minister von Humboldt braucht man nur zu erinnern. Wie klar und entschieden setzt sich Gneisenau für Pestalozzi ein! Wie imponierend ist es, wenn der Philosoph und Philolog Niethammer als bayerischer Ministerialbeamter den Antrag stellt, für eine geplante Schulauswahl deutscher Literatur Goethe als Herausgeber zu gewinnen und wenn das Ministerium diesem Antrag stattgibt.[1]) Solche Männer hatten Respekt vor der Kultur und wurden darum selbst nicht mechanisch und bureaukratisch. Gerade die Erziehung bildete damals das Vermittlungsgebiet zwischen der Kultur und der staatlichen Macht. Wenn heute so viele Stimmen vor dem Überwiegen einer kulturfremden, bloß staatlichen Regulierung in der Erziehung warnen, und wenn trotzdem der Gedanke, den Staat in der Erziehung mehr auszuschalten, nicht aufkommt, so leitet die Erziehungsreformer eben die Idee, daß jene gute Fühlung zwischen Staat und Kultur auf dem Erziehungsgebiet, wie sie um 1800 stattfand, im Interesse der beiden Mächte liegt und darum immer wieder zu erreichen sein muß.

Ziehen wir die Summe. Für die Erziehung nicht nur des Willens im engeren Sinne, sondern auch der intellektuellen Selbständigkeit sind zwei Hauptgesichtspunkte maßgebend: erstens sucht man an Stelle der „fundamentlosen Scheinaufklärung", des verwirrenden halben Wissens von diesem und jenem die Sicherheit einer lebenswirklichen und lebensmöglichen Situation — umfassende Berufsbildung; zweitens muß aber auch jeder zu der Tätigkeit gelangen können, die, wie Gneisenau sagt, seinen Kräften angemessen ist. Um die Verwirklichung dieser beiden Grundsätze wird 1800 wie 1900 gekämpft.

Die Ehrfurcht im Sinne von Goethes Lehre in den Wanderjahren, das Ziel einer freien religiösen Erziehung heute wie vor hundert Jahren, kann ohne diese Voraussetzungen gar nicht ernsthaft angestrebt werden.

---

1) Goethe seinerseits hat die Anregung ausführlich erwogen. Vgl. Petzet in den „Blättern für das bayerische Gymnasialwesen" 1907 S. 449ff.

Es bleibt uns noch die wissenschaftliche Erziehung. Auch hier ist der Standpunkt 1800 wesentlich derselbe wie 1900: für die Wissenschaft, aber gegen Bücher und Theorien; durch die zu frühe Bekanntschaft mit diesen wird die Fähigkeit, die Wirklichkeit zu sehen, ertötet, wodurch doch allein die Wissenschaft so hoch gebracht worden ist. Also beginne das Kind in einer „Spielschule“ mit „seiner kindlichen Experimentalphysik“[1]) (vgl. Kerschensteiner über das Experimentieren des Kindes S. 52 dies. Sch.). Rousseaus Hinweis, daß die einfachen und selbstgefertigten oder modifizierten Instrumente die lehrreichsten sind, wird heute wieder befolgt, man sucht dem Kind „in und an der Sonne und den Bedingungen des Lebens erstarkte und emporgewachsene Erkenntnisse“[2]) zu verschaffen, jene „Fähigkeit, Wissen zu erwerben“, die Rousseau die Hauptsache ist, und die ja in der Regel auch das größte Maß tatsächlicher lebendiger Erkenntnisse erreichen wird. Für den Geschichtsunterricht verlangt Rousseau wie die Heutigen Hinausschiebung, weil ohne „Moral“, ohne eigene Lebenserfahrung alle diese Nachrichten nur verwirren; auch Goethe hat den Sinn für Geschichte mehr dem Alter als der Jugend zugeschrieben. Den Gesichtspunkt für die Auswahl des Stoffes hat Schiller bestimmt mit den klaren Worten: „Aus der ganzen Summe der Begebenheiten hebt der Universalhistoriker diejenigen heraus, welche auf die heutige Gestalt der Welt und den Zustand der jetzt lebenden Generation einen wesentlichen ... Einfluß gehabt haben. Das Verhältnis eines historischen Datums zu der heutigen Weltverfassung ist es, worauf gesehen werden muß.“ Wie dies genau die Meinung der Heutigen ist, so war die Erziehung jener Zeit den heutigen Reformern auch ähnlich in dem unbefangenen Anschluß an die Gegenwart, in der sich jederzeit Vergangenheit *und Zukunft* vereinigen. Ja, wir Heutigen stehen hier zurück. Wo haben wir dergleichen aufzuweisen, daß ein moderner Künstler wie damals Chodowiecki oder ein Schriftsteller wie damals Goethe (heute entsprechend etwa Wedekind?) mit der Erziehung, und zwar sogar mit der behördlich eingerichteten Erziehung, in unmittelbare Verbindung treten. — Hier sei auch noch eine Bemerkung über den Unterricht in fremden Sprachen angeschlossen. Die „sinnliche Sprachmethode“ Salzmanns und anderer ist wesentlich dasselbe, was auch heute wieder eine Gruppe anstrebt: sprechen lernen im lebendigen Umgang mit Menschen und Dingen, und nicht in erster Linie auf dem Weg reflektierter Ein-

1) Levana S. 100.
2) Fröbel „Menschenerziehung“ S. 292.

sicht[1]); so entspricht es nach der Meinung der Reformer der Natur der Sprache und vor allem der Natur der Jugend.

Von dem Gesichtspunkt, daß die Erziehung sich nach der Natur der Jugend zu richten habe, ist auch die Zeit um 1800 geleitet. Einschlägige Äußerungen Jean Pauls sind schon erwähnt. Rousseau sagt[2]): „Es handelt sich nicht darum, den Charakter zu ändern und die Naturanlage zu formen, im Gegenteil, sie so weit zu bringen, als sie kommen kann, sie zu pflegen und zu verhüten, daß sie ausarte; denn so wird der Mensch alles, was er werden kann, und das Werk der Natur vollzieht sich in ihm durch die Erziehung. Bevor man nun den Charakter pflegt, muß man ihn studieren, ruhig abwarten, bis er sich offenbare, ihm alle Gelegenheit bieten, sich zu zeigen, und jederzeit vielmehr sich hüten, etwas zu tun, als zur Unzeit handelnd eingreifen." Pestalozzi hat dem einen geradezu grotesken Ausdruck geliehen, wenn er sagt, der Erzieher müßte leise und still „mit der folgenden Kunst" neben dem Zögling „herschleichen". Wird der Erzieher hier fast zum bloßen pädagogischen Erforscher, der „gesetzmäßigen Entwicklung des Kindes", so ist dagegen ein kräftiges Handeln des Erziehers sehr wohl inbegriffen, wenn Pestalozzi an anderer Stelle äußert: die „Maßnahmen" der „Kunst" „beschränken sich darauf, daß sie das, was die Natur zerstreut, in großer Entfernung und in verwirrten Verhältnissen uns vorlegt", zugänglich und faßlich macht; die Äußerung besagt dasselbe, wie die schon erwähnte, daß die Erziehung „dem Hascher der Natur nach ihrer eigenen Entwicklung Handbietung" zu leisten habe. „Jungen Tieren und jungen Pflanzen", so zieht Fröbel den Vergleich, „läßt man Ruhe und sucht gewaltsam eingreifende Einwirkung auf sie zu vermeiden, wissend, daß das Gegenteil ihre reine Entfaltung und gesunde Entwicklung störe; aber der junge Mensch ist dem Menschen ein Wachsstück, ein Tonklumpen, aus dem er kneten kann, was er will".[3]) Wir wissen doch gar nicht, mahnt Fröbel, was Gott mit dem neuen Geschöpf vor hat; jedes Kind sei doch

1) „Kellnerfranzösisch" pflegt der wissenschaftliche Tugendstolz der Subalternen eine naiv gelernte Sprache zu bezeichnen. Die Qualität des Gelernten hängt natürlich ganz davon ab, durch welchen Umgang und wie man lernt; die Frage, ob man anschaulich-unmittelbar oder mehr wissenschaftlich durch reflektierte Einsicht in die Sprache lernen soll, wird von solchen Bemerkungen nicht berührt.

2) In der „Neuen Heloise".

3) „Menschenerziehung" S. 11.

nicht nur Produkt der Vergangenheit, sondern auch Schöpfer der Zukunft „lebendiges Vorbild“ [1]): dieser Gesichtspunkt müßte in der „Menschenerziehung, Menschenpflege“ mehr zur Geltung kommen. Es sind, wie man sieht, die religiös gestimmten Gedanken Lagardes, Nietzsches, der Ellen Key, die Pietät vor der Zukunft. Es ist keine Frage, daß, auch ohne Kampf gegen die Natur, selbst der tatkräftigste Erzieher noch Kämpfe und Aufgaben genug findet. Auch die neue Auffassung kennt ja mit Rousseau „Ausartungen“ der Natur: die Leiden, Leidenschaften und Irrtümer des Lebens. Aber man kämpft dagegen nicht mehr wie in den christlich-kirchlichen Jahrhunderten, mit Hilfe eines hochgespannten Ideals, das unbedingt und allgemeingültig sein muß, wenn es Glauben finden und Frieden geben soll, sondern die Forderungen des modernen Erziehers an den Zögling gestalten sich ganz verschieden nach der Natur des Zöglings. (Hinzugerechnet zur Natur die Umwelt, den Erzieher eingeschlossen.) Während man in den christlich-kirchlichen Jahrhunderten mehr mit Phantasie und auch Phantastik den Menschen bei ebendiesen Eigenschaften packt, ist man in der modernen Zeit einerseits rationeller, anderseits naturalistischer. Wir haben diesen Doppelcharakter schon betont. Ist die neuere Menschheit durch die Wissenschaft, die alles durchdringt, ohne Frage abstrakter, geistiger geworden, so sucht sie gegen die Einseitigkeit dieser Entwicklung ein gewisses Gleichgewicht der Menschlichkeit wieder herzustellen, indem sie nicht mehr so sehr in übereiltem Streben der Erde Freuden überspringt, wie der christlich-kirchliche Mensch das zu tun suchte, teils es zu tun vorgab und teils wirklich tat. Ein Ergebnis dieser Wandlung ist es also nun auch, daß man die Glücksmöglichkeiten der Jugend nicht mehr so leicht jenem weltüberfliegenden Drang aufopfert. Man ist älter (schwungloser zugleich und vernünftiger) geworden und wirft das Gegebene nicht mehr so leicht weg um des Gehofften willen. In diesem Sinne sagt Fröbel, „daß die kräftige und vollständige Entwicklung und Ausbildung jeder folgenden Stufe auf der kräftigen, vollständigen und eigentümlichen aller und jeder einzelnen vorhergehenden Lebensstufe beruhe“.[2]) Es ist die Lebensanschauung Goethes, und schon in einem Jugendbrief hat er es für seine Selbsterziehung eingesehen und ausgesprochen, mit dem gleichen Ausdruck wie Fröbel, daß die Stufen sich ein für allemal nicht überspringen lassen. Bei Goethe finde ich auch schon die meisten und sprechendsten Bekenntnisse zu der

1) S. 26. 2) S. 45.

neuen Auffassung, daß die Erziehung verfehlt ist, die mehr „auf das Ende hinweist", als auf „dem Wege beglückt".

„Die Jugend ist um ihretwillen hier;
es wäre töricht zu verlangen:
Komm, ältle du mit mir!" [1])

Besonders hat Goethe darauf hingewiesen, daß nicht nur das Alter der Jugend, sondern auch diese dem Alter gibt. „Wenn ich von mir rechne, der Umgang mit Kindern macht mich froh und jung." Als er Fritz von Stein unterrichtete, fand er, daß dabei für ihn „selbst die Materie mehr an Klarheit und Bestimmtheit gewonnen hatte". Im Anschluß daran schreibt er: „Die Kinder sind ein rechter Probierstein auf Lüge und Wahrheit, es ist ihnen noch gar nicht so sehr wie den Alten um den Selbstbetrug Not." „So manches er auch schon gesehen hatte," heißt es im Meister, „so schien ihm doch die menschliche Natur erst durch die Beobachtung des Kindes deutlich zu werden." Goethe scheute sich nicht, Meister aussprechen zu lassen, „daß wirklich der Knabe mehr ihn, als er den Knaben erziehe". „Was sogar die Frauen an uns ungebildet zurücklassen, das bilden die Kinder aus, wenn wir uns mit ihnen abgeben." „Christus hat recht, uns auf die Kinder zu weisen, von ihnen kann man leben lernen und selig werden." „Leben wir mit ihnen, lassen wir sie mit uns leben: so werden wir durch sie bekommen, was uns allen nottut", sagte später Fröbel.

Genau bezeichnet, macht den Wert der Jugend die Frische, die Unvoreingenommenheit der Empfindung aus, „was wir nicht mehr besitzen ... die alles belebende, alles gestaltende Kraft des Kindeslebens", wie wieder Fröbel sagt. „Erheiternd war mir", erzählt Goethe in den Tag- und Jahresheften, „die Gesellschaft meines fünfjährigen Sohnes, der diese Gegend, an der ich mich nun seit zwanzig Jahren müde gesehen und gedacht, mit frischem kindlichen Sinn wieder auffaßte, alle Gegenstände, Verhältnisse, Tätigkeiten mit neuer Lebenslust ergriff, und viel entschiedender, als mit Worten hätte geschehen können, durch die Tat aussprach, daß dem Abgestorbenen immer etwas Belebtes folge." Und in der Natürlichen Tochter heißt es:

„Nur durch der Jugend frisches Auge mag
das längst Bekannte, neu belebt, uns rühren,
wenn das Erstaunen, das wir längst verschmäht,
von Kindesmunde hold uns wiederklingt."

---

1) Man findet die einschlägigen Zeugnisse alle zusammengestellt in dem hübschen Buch von Muthesius „Goethe als Kinderfreund".

„Die Jugend ist vergessen
aus geteilten Interessen,
das Alter ist vergessen
aus Mangel an Interessen."

„Ich hör es gern, wenn auch die Jugend plappert,
das Neue klingt, das Alte klappert."

Und was Ellen Key in unserer Zeit von der Zukunft erhofft hat, „daß die Einfalt des Kindersinns auch den Erwachsenen bewahrt bleiben werde", das hat der Siebzigjährige in der Trilogie der Leidenschaft verkündet:

„Nur wo du bist, sei alles, immer kindlich!
So bist du alles, bist unüberwindlich."

Auf der Nachhaltigkeit der Jugendeindrücke, die in die Lebensform übergehen, so, wie Einschnitte in einen jungen Baum auswachsen, beruht der Einfluß der Erziehung. „Der Mensch kann seine Jugendeindrücke nicht los werden, und dieses geht so weit, daß selbst mangelhafte Dinge, woran er sich in solchen Jahren gewöhnt, und in deren Umgebung er jene glückliche Zeit gelebt hat, ihm auch später in dem Grade lieb und wert bleiben, daß er darüber wie verblendet ist und das Fehlerhafte daran nicht einsieht." [1]) „Niemand glaube, die ersten Eindrücke der Jugend verwinden zu können. Ist er in einer löblichen Freiheit, umgeben von schönen und edlen Gegenständen, in dem Umgang mit guten Menschen aufgewachsen, haben ihm seine Meister das gelehrt, was er zuerst wissen mußte, um das übrige leichter zu begreifen, hat er gelernt, was er nie zu verlernen braucht, wurden seine ersten Handlungen so geleitet, daß er das Gute künftig leichter und bequemer vollbringen kann, ohne sich irgend etwas abgewöhnen zu müssen, so wird dieser Mensch ein reineres, vollkommeneres und glücklicheres Leben führen als ein anderer, der seine ersten Jugendkräfte im Widerstand und im Irrtum zugesetzt hat." [2]) „Mit einer erwachsenen Generation ist nie viel zu machen in körperlichen Dingen wie in geistigen, in Dingen des Geschmacks wie des Charakters. Seid aber klug und fangt in der Schule an, und es wird gehen." [3]) Natürlich dürfen wir das, was wir zu begünstigen wünschen, nicht aufnötigen; sonst erreichen wir das Gegenteil. Der Prüfstein, ob wir wirklich Frucht säen oder ob wir die Jugend nur hindern, andere Früchte als die von uns gewünschten hervorzubringen,

1) Muthesius „Goethe als Kinderfreund" S. 207.
2) Langgut S. 233. 3) Ebenda S. 130.

liegt in der Gegenwirkung der Kinder. „Wer viel mit Kindern umgeht, wird finden, daß keine äußere Einwirkung ohne Gegenwirkung bleibt; bei einem vorzüglichen kindlichen Wesen ist sie sogar leidenschaftlich, das Eingreifen tüchtig." [1]) Wo statt einer solchen Gegenwirkung das bloße Echo, die Passivität, der bloße leidende Gehorsam herrscht, ist die Schule gerichtet.

Welche Mahnung liegt in dem Glauben an die starke Nachwirkung der Jugendeindrücke! Wie lassen Eltern, Verwandte und Bekannte sich so leicht bequem und gedankenlos in jedem alten unheilbaren Schlendrian vor den Kindern gehen, und wie muß andererseits der grausame Schematismus in den Schulen verheerend wirken, welche Öde des Geistes und des Herzens muß er hervorbringen, nachdem der Schulunterricht heutzutage das Leben der Jugend in so großem Umfange in Anspruch nimmt. Meumann hat mit Recht auf die „unermeßliche Bedeutung" der Lehrerpersönlichkeit für die Nahrung suchende Kinderseele hingewiesen.

Bei Goethe findet man wohl alles Hauptsächliche für den Umgang mit der Jugend am besten. Im einzelnen hat Jean Paul sehr schöne Beobachtungen über das Spiel und die Kinderlüge gemacht (die beiden Punkte, für deren Verständnis später Keller so Außerordentliches geleistet hat).[2]) 1787 sind Tiedemanns „Beobachtungen über das Seelenleben der Kinder" erschienen. Auf dem Kongreß für Jugendkunde 1906 konnte Ament von dem ausgehenden 18. Jahrhundert als von einer ersten Blütezeit der Kinderseelenkunde sprechen. Hier sei auch noch ein Umstand erwähnt, der zu jener Zeit eine unmittelbare lebendige Kenntnis der Kindesnatur begünstigte: das Hauslehrertum. Es bildete eine häufige Durchgangsstufe für bedeutende Gelehrte (auch für die Universitätslaufbahn), Dichter und Schriftsteller: Kant, Fichte, Herbart, Hegel, Hölderlin, Grillparzer und zahlreiche andere sind hier zu nennen; Jean Paul durfte eine kleine Privatschule in vollständiger Unabhängigkeit leiten.

Wir haben die Ähnlichkeit der pädagogischen Bewegung um 1800 und um 1900 ausführlich gezeigt. Die wichtige Frage ist nun, warum das 20. Jahrhundert neu anfangen mußte, warum der geschichtliche Zu-

---

1) Langgut S. 178.

2) Auch Goltz sei hier noch einmal erwähnt. Bei ihm ist der schriftstellerische Einfluß J. Pauls ganz unverkennbar. Auch Keller erzählt im „G. H." von seiner J.-Paul-Lektüre. Keller ist aber im Stil so selbständig geblieben wie in der Sache.

sammenhang im 19. Jahrhundert so auffallend gestört wurde, wie das die Geschichte vor allem des Gymnasiums zeigt.

Hatte man bis zum 18. Jahrhundert Latein und Griechisch ganz unmittelbar praktisch nötig gehabt, weil die Kultur, vor allem die Kirche, aus dem Mittelmeerreich herkam[1]), so wurde jetzt der Standpunkt bekanntlich ein anderer. Man empfand auf Grund vor allem der Entwicklung der Wissenschaften die Abhängigkeit nicht mehr so sehr als Bereicherung wie als lästige Unfreiheit: wenn Basedow 1750 ausruft, „der Schulstaub liegt seit Jahrhunderten. Jung und Alt, was darin wandeln muß, wird krank im Gehirn . . . und in der Brust wird eine Schwindsucht der Zufriedenheit des Menschen selbst in den Frühlingsjahren", „Roms und des Vaterlandes Worte werden Phrasen", „erbarmt euch, Freunde, der Frühlingsjahre" — so ist die Stimmung der neuen Freunde des Griechischen nicht viel anders. Bei den Griechen findet man Menschen wie man selber gern möchte, Menschen nämlich ohne Schulstaub. Man wagt es aber nicht, ohne weiteres die Lebensweise der Griechen tatsächlich zu probieren, sondern empfindet zunächst schon in der bloßen staunenden Betrachtung der Erscheinung Glück und Förderung. Es ist eine künstlerische Geistesrichtung, eine tiefe und wahre Empfindung für das große vergangene und selber spezifisch künstlerische Volk. In welchem Grad auch weniger bedeutende Geister auf diesem Weg zu einem ausgezeichneten Kunstverständnis gelangen konnten, zeigt das Beispiel Niethammers, der in der Begründung seines schon erwähnten Antrags an das bayerische Kultusministerium, Goethe um eine poetische Blumenlese für die Schule zu bitten, sagt: „Es läßt sich kein unglücklicher gewähltes Mittel denken, als durch die Kunsttheorie den Kunstsinn bilden zu wollen, . . . durch die Theorie tritt der Kunstverstand an die Stelle des Kunstgefühls und damit gehen Kunst und Kunstgefühl in bloßes Reden von der Kunst über." Und er fügt hinzu, daß die Schüler jetzt „das Gemeine, Geschmacklose und zum Teil wahrhaft Abgeschmackte lernen müssen". Ich habe in der ganzen modernen Kunsterziehungsliteratur keine so bündige Erklärung des springenden Punktes gefunden, wie sie Niethammers scharfe Unterscheidung gibt. Gewiß hat Niethammer in Jena von Schiller und Goethe gehört, worauf es in der Kunst ankäme, aber das Bezeichnende ist eben, daß ein so ausgesprochener Anhänger der klassischen Bildung damals ein Bekenntnis zur

1) Auch der deutsche Luther mahnte: „So lieb uns das Evangelium ist, so emsig laßt uns über die Sprachen wachen".

naiven Kunst verstehen und kräftig wiederbekennen konnte. Freilich — die Empfindung wird ihre Kraft und Sicherheit verlieren, wenn sie sich allzusehr vom lebendigen Strom der Entwicklung abschließt und sich den Reliquien des Lebens hingibt. Selbst Goethe hat nicht immer ganz leicht von der Verehrung für die Naivität zur Naivität selbst zurückgefunden. Und doch hat, wenn irgend jemand, so er ein vollempfundenes Leben gelebt und sich mit Recht gerühmt, daß er „die Alten nicht hinter sich ließ die Schule zu hüten, daß sie nach Latium gern mir in das Leben gefolgt". Sie ihm ins Leben, nicht er ihnen in die Gräber. Und dasselbe hatte er als junger Mensch gesungen:

„Nicht in Rom, in Magna Graecia
dir im Herzen ist die Wonne da."

Wie bezeichnend ist diese studentenhafte Mischung aus aufgepropfter Gelehrsamkeit und Jugend! Und allmählich vollzieht es sich in der Entwicklung der Griechenbegeisterung, daß das Jugendliche verfliegt und die gelehrte Forschung überwiegt. Dagegen wäre natürlich nichts zu sagen, es ist der allgemeine und notwendige Prozeß von Enthusiasmus zum Rationalen, worauf Lamprecht aufmerksam gemacht hat. Aber: das allgemeine Studium der Antike als menschliche, als Humanitätserziehung, war doch nur zu halten, solange die Humaniora nach Goethes Ausdruck auf das Gemüt wirkten, solange man „Griechheit" naiv anstrebte, um „Menschheit" in Fleisch und Blut zu bekommen.[1]) Reduzierte sich die Auffassung aber dahin, daß die Alten wohl ein großes Beispiel von Lebensführung, und zwar einer vorwiegend künstlerischen sind, daß aber diese Lebensführung nach gottgewollter Entwicklung die unsere nicht mehr sein kann, daß gerade auch diejenige lebendige künstlerische Bildung, die wir haben können, aus unserem eigenen frischen sinnfälligen Leben erwachsen muß, daß also das Studium der Antike für uns ein Gegenstand wie andere große Gegenstände auch ist, nicht weniger, doch auch nicht mehr, so konnten mit dieser Veränderung der Auffassung eben die klassischen Sprachen nicht mehr die Grundlage des höheren Jugendunterrichts bleiben.

Und diese Wendung war nun früher eingetreten, als man auch heute noch im allgemeinen annimmt. Schon Goethe stellt fest, daß die Humaniora schon seit geraumer Zeit nicht mehr auf das Gemüt wirkten. Wir haben vorhin Niethammers gedacht: der Todeskeim auch in der künst-

1) „Griechheit" und „Menschheit" bei Fr. Schlegel.

lerischen Auffassung der Humanisten zeigt sich schon, wenn Niethammer zwar Goethe für das geplante Buch zu gewinnen wünscht, aber doch Goethe oder — Voß. War es da nicht bloß der Humanist (und vielleicht noch der Staatsminister) Goethe, an den man sich wendete? Und war die vorzügliche Kunsttheorie Niethammers nicht also doch bloße Theorie, die den wirklichen Künstlern und Kunstwerken gegenüber dann doch so blind sein kann? Und die allgemeine Geistesrichtung „dieser Herren Idealisten" hat der Idealist Schiller nach Kunstgesprächen gerade mit Niethammer und Schelling in einem Brief an Goethe dahin kritisiert, daß sie „ihrer Ideen wegen allzuwenig Notiz von der Erfahrung nehmen". Das geschah denn auch jetzt. Schon Herbart hat ausgesprochen[1]), daß „das Knabenalter oft auf eine Weise gedrückt wird, die man zwar im gelehrten Stand sich zu verhehlen sucht, die aber anderwärts auffällt, und wobei Mut, Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigentümlichkeit, Körperbildung und geistige Produktivität wesentlich leiden". An Stelle dieser hohen menschlichen Güter tritt ein „bloßes Schreibbüchervollmachen", jener „maschinenmäßige Fleiß von Lehrern und Schülern ... die einander quälen, nur damit die einen und die anderen sagen können, sie haben ihre Schuldigkeit getan". Das ist, mit nüchternen Worten, ein vernichtendes Urteil über den herrschenden Schulgeist, der im 19. Jahrhundert vom Gymnasium inspiriert war, und dieses Urteil ist gefällt viele Jahrzehnte vor der entscheidenden Erschütterung des Gymnasiums von einem Mann, der Homer oder Plato gerade als ausgezeichnete Jugendlektüre rühmte.[2])

Ist die erschreckende Passivität, die schließlich als Summe aller Klagen gegen das Gymnasium des 19. Jahrhunderts sich herausstellte, nicht schon in dem Begründer dieses Gymnasiums, Wilh. von Humboldt, vorgebildet? Gewiß hat er, was Ed. Spranger als eine seiner tiefsten pädagogischen Einsichten rühmt[3]), das „Lernen des Lernens" in den Schulen gepflegt wissen wollen, es liegt dies im Geist der ganzen Bewe-

1) „Pädagogische Werke", herausg. von E. v. Sallwürck I 382, 260.

2) Dazu ist nur zu bemerken, daß es an sich schon unjugendlich ist, Büchern einen zu großen Platz im Leben einzuräumen. Gottfrieds junger Tristan muß nicht ins Gymnasium gehen, er genießt die Erziehung der ritterlichen Kultur, die an sich jugendlich, nicht zu vergeistigt ist, er packt darum auch „der buocher lêre" frisch, tüchtig und mit Erfolg an: aber doch verbreitet sich Gottfried ausführlich über die Bücher als „der sorgen rîfe", „der maneger jugen schaden tuet".

3) W. v. H. und die „Reform des Bildungswesens" S. 138.

gung seit Rousseau: zugleich aber blieb Humboldt in die Schranken seiner unproduktiven Natur gebannt, die wesentlich nur das abgeschwächt hervorbrachte, was anderen sich kräftiger entrang. Die außerordentliche Vielseitigkeit, die man als Humboldts Eigenstes ansprechen und zu der man sich von ihm anregen lassen möchte, findet man viel besser bei Goethe: in Goethes Werken und in seinem Leben erscheinen die Beziehungen der verschiedenen Lebensgebiete zueinander lebendiger und überzeugender als bei Humboldt. So ist dieser auch hier nur Duplikat. Er ist am originalsten vielleicht in seiner bewunderungswerten Selbsterkenntnis, mit der er in einem Brief an Schiller und im Vergleich mit diesem sich die „Kraft eigener Hervorbringung" abspricht und fortfährt: Eine solche Natur „muß, wenn sie sich von ganz zufälligen Neigungen, die nur auf ein Spiel führen würden, loszumachen weiß, von selbst zu einer gewissen Allgemeinheit" der Interessen „gestimmt sein"; sie muß „immer zwischen den beiden Extremen schweben, entweder völlig charakterlos und also untätig, oder nicht zufolge eines inneren Triebes, sondern einer zufälligen oder willkürlichen (gleichsam verzweifelten, um nur dem Müßiggang zu entgehen) Wahl einseitig zu werden". Die wirkliche Berufenheit zu einer Sache, wobei der Mensch von selbst danach strebt, den Zusammenhang seiner Sache mit dem Ganzen zu beherrschen, hat Humboldt nicht erlebt. Und so ist denn auch der Schule, die Humboldt geschaffen hat, diese einfache Menschlichkeit, die Verbindung allgemeiner Bildung mit besonderer, worin Humboldt im Gegensatz zu Goethe eine „Mißgeburt" sah[1]), fremd geblieben. Dagegen haben alle Reformversuche am Gymnasium (und an der davon abgeleiteten Mittelschule überhaupt) sich auseinander zu setzen gehabt einmal mit der Charakterlosigkeit — um Humboldts schroffen Ausdruck zu gebrauchen — einer allgemeinen Bildung und zweitens mit dem anderen Extrem, der willkürlichen, zufälligen Festlegung auf einen Gegenstand; denn mochte bei Humboldt selbst die ausgedehnte sprachforschende Tätigkeit besonders seines Alters, über die ich kein Urteil habe, etwas Rechtes und Großes sein, für junge Menschen mit den verschiedensten Begabungen war die Gymnasialzwangsphilologie wirklich eine bloße „verzweifelte" Beschäftigung.[2]) Schon von Anfang an krankt das Gymnasium,

1) „Königsberger Schulplan" 1908.

2) Bei Humboldt findet sich auch jenes seitdem zum Überdruß wiederholte falsche Argument „die historische Interpretation setze alle Seiten des Menschen in Bewegung, weil sie das ganze, vielverschlungene Ineinanderwirken der mensch-

die Mittelschule, an jener Verlegenheit, wieviel und welcher Bildungsstoff zu wählen sei, die nur bei Hinzuziehung des Berufsgedankens sich löst, wie die Entstehung der neuen Schule seit einem halben Jahrhundert diesen Weg immer klarer eingeschlagen hat.

Daß nun die Schule des 19. Jahrhunderts sich so lange Zeit halten konnte, erklärt sich aus der allgemeinen Gleichgültigkeit des 19. Jahrhunderts gegen alles, was nicht unmittelbar staatlich-militärisch und vor allem, was nicht wirtschaftlich war. Indem die großen Aufgaben auf diesen Gebieten zu lösen waren, erhielt der ganze Charakter der Zeit jenes Drängen auf augenblickliche Wirkung, demgegenüber der Gedanke einer wirklichen Bildung der jungen Generation viel zu weit aussehend erschien. So begnügte man sich mit dem schönen Schein der klassischen Bildung, und es ist wohl begreiflich, daß selbst Bessere diesen Schein wert hielten, solange die Neuerer zum großen Teil nur für eine rohe und kurzsichtige Erziehung zum Profitmachen kämpften.

Es ist nicht zu erwarten, daß der geschichtliche Zusammenhang der Schulreform noch einmal mit solcher Gewalt unterbrochen wird wie im 19. Jahrhundert. Zwar, schon im 18. Jahrhundert mußte, wie Paulsen ausführt[1]), ein „klar denkender, mitten in der Zeitbewegung stehender Mann, sagen wir J. Kant", dem Schulwesen eine ganz andere Prognose stellen als auf Zwangsgriechisch für „Baumeister und Postbeamte, Offiziere und Kaufleute, Chemiker und Zahnärzte" und auf Lateinschreiben im Ciceronischen Stil als Gipfel allgemeiner Bildung im 19. Jahrhundert, eine Prognose vielmehr auf eine Entwicklung derjenigen Tendenzen, die das 18. Jahrhundert so kräftig anschlug und das 20. wieder aufnimmt. Es heißt also auch heute vorsichtig mit der Vorhersage sein. Wenn wir aber doch nun einmal auf eine solche nicht verzichten können, so bleibt uns allerdings nichts übrig als eine neue Renaissance noch viel mehr für ausgeschlossen zu halten als der Beobachter

lichen Kräfte nachzubilden nötigt"; das Griechenstudium ergreife „den ganzen Menschen — Handelnden, Denkenden, Genießenden". (Vgl. Spranger „W. v. Humboldt und die Humanitätsidee" S. 464.) Jeder Unbefangene muß sich doch sagen daß Nachbilden nicht Bilden ist und daß der Historiker ganz einseitig einen einzelnen menschlichen Trieb, eben das seelische Nachbilden, bei sich entwickelt. Diese Spezialisierung ist notwendig und gut, aber man darf nicht dem Historiker in besonderem Grad Humanität zuschreiben und ihn deshalb als Erzieher empfehlen.

1) II 307.

schon im 18. Jahrhundert. Denn jene Auffassung des 18. Jahrhunderts, die in der „Griechheit" das Muster von „Menschheit" sah, ist zunächst einmal als eine Verdünnung und Abschwächung des bisherigen Verhältnisses zur Antike zu betrachten: das Studium der Hl. Schrift in den früheren Jahrhunderten ist viel mehr mit dem wirklichen und täglichen ernstgenommenen Leben verbunden als der Gymnasialhumanismus. Anderseits war diese Verdünnung und Abschwächung doch ein tatsächlich neues Stadium, das geschichtlich durchlebt werden mußte, auch wenn es das letzte war: heute aber ist von einem neuen Gesichtspunkt nichts wahrzunehmen. Der Gymnasialphilhellenismus[1]) war die letzte Welle der geschichtlichen Abhängigkeit der Barbaren von der Mittelmeerkultur: ehe wir wagten die Verbindung zu lösen, die nicht mehr fruchtbar, sondern nur mehr gewohnheitsmäßig und träg war, ehe wir wagten, resolut als Menschen zu leben, spielten wir vorerst die Rolle „Mensch", und zwar begreiflicherweise im griechischen Kostüm. Wie etwa Wilhelm Meister, in liebevoller Verblendung eine allseitige menschliche Ausbildung von dem doch ganz speziellen Schauspielerberuf erhofft und sich in diese unglückliche Liebe einlebt.[2]) Aber wie Faust im „Amerikanismus", so endet der Ästhet Meister als Chirurg, und Goethe war hier Poet und Prophet: Deutschland ging diesen „realistischen" Weg, und wenn wir heute den Ausschlag ins Kurzsichtige und Rohe, der damit verbunden war, überwinden, so bleibt uns doch von der Umwälzung der Lebensverhältnisse, wie sie die Menschheit in historischer Zeit überhaupt noch nicht gesehen hat, ein unmittelbares Gefühl kräftigen Lebens, das wir nicht mehr für das Studium von Nachrichten hingeben wollen, daß es einst und dort kräftig Lebende gegeben habe. Das ist der Sinn der Schulreform, und hier liegt die Gewähr ihrer Dauer. „Es macht fast einen

1) Der politische Philhellenismus ist schon das Satirspiel. Man machte noch einmal im Leben ernst mit der Sache, und es fiel sehr lächerlich aus. Vgl. E. About über „La Grecque contemporaine" (dies der Buchtitel) und „l'âme bavaroise".

2) Paulsen erklärt (II 307) den Gymnasialphilhellenismus aus einem religiösen, einem nationalen und einem sozialen Moment. Das Griechentum wird als Religion des Diesseits der christlichen Jenseitsreligion gegenübergesetzt, es befreit von der literarischen Herrschaft der Franzosen und es dient dem auflebenden Bürgertum als seine Bildung. Mir scheint aber, daß Paulsen damit mehr zeigt, daß das Leben sich den erwähnten Abhängigkeiten zu entringen suchte, als warum bei diesen Befreiungsversuchen sich eine neue, die griechische, Abhängigkeit ergab. Der Gymnasialphilhellenismus scheint mir am besten in der oben vorgeschlagenen Weise zu erklären.

mitleiderweckenden Eindruck", sagt Meumann[1]), „wie die besten Reformvorschläge" schon seit Jahrhunderten immer wieder an dem „Verbalismus", dem „sprachlichen Idol" zugrunde gingen, und wir erinnern uns der Äußerung jenes Gymnasialrektors, Freude an der Schule werde es nie geben, wie es sie nie gegeben habe. Das letztere hatte seine Gründe. Aber sie gelten nicht mehr.

Gewiß bleibt auch heute noch Bedenkliches, und zwar selbst bei den führenden Persönlichkeiten. So meint B. Otto, wer „an den Begriffen des Dinges mit seinen Eigenschaften, des Dinges mit seinen Teilen, des Einzeldinges und der Gattungen, des Stoffes und der Form, der Ursache und Wirkung, den ihm zugänglichen Kreis der Anschauungen — zugänglich vielleicht im engsten Kreise des Heimatsdorfes — wirklich durchgedacht und durchgearbeitet hat, der hat Weltanschauung. Weltanschauung ist nichts weiter als das". „Nichts Geringeres als eine Weltanschauung ist es, die wir in den Kindern hervorbringen." Dieses Abc der Weltanschauung erinnert sehr an Pestalozzis Abc der Anschauung. Pestalozzi wollte u. a. das Kind „dahin bringen, sich in Rücksicht auf die Formen aller Dinge zu bestimmten Begriffen über das Verhältnis ihres Inhalts zum gleichseitigen Viereck zu erheben". Pestalozzi sagte zwar, „die Natur gibt dem Kinde keine Linien, sie gibt ihm nur Sachen, und die Linien müssen ihm nur darum gegeben werden, damit es die Sachen richtig anschaue, aber die Sachen müssen ihm nicht genommen werden, damit es die Linien allein sehe"; und ein andermal kam er über die Gefahr der Wegwerfung der Natur um dieser Linien und um der ganzen Kunst willen so in Eifer, daß er gerade heraus sagte: „bewahre mich Gott, den menschlichen Geist zu verschlingen und gegen die Anschauung der Natur zu verhärten, wie Götzenpriester ihn mit abergläubischen Lehren verschlingen und gegen die Anschauung der Natur verhärten." Aber es steckt in diesen Bestrebungen überhaupt der Grundfehler, daß sie nicht nur eine anregende, belehrende Auswahl aus dem Leben bieten wollen — was das Wesen aller und jeder Pädagogik ist —, sondern es wird eine Abkürzung speziell in der Form der Abstraktion geboten. Es ist das ein großer Unterschied: gebe ich dem jungen Menschen zur Einführung in die Welt Abstraktionen in die Hand, so können diese die richtigsten und unentbehrlichsten, die fundamentalsten, mit dem Lieblingsausdruck Pestalozzis, sein, aber ich führe den jungen Menschen damit doch einseitig zum Abstra-

1) „Z. f. e. P." XII S. 205.

hieren, zur wissenschaftlichen Lebenserfassung; wähle ich dagegen je nach der Lebenslage für Erziehung und Unterricht Beispiele aus, welche ich ihres praktischen und künstlerischen Charakters nicht entkleide, welche ich nicht einseitig wissenschaftlich nehme, dann kann ich der Ganzheit des menschlichen Lebens gerecht werden und mich gegebenenfalls jederzeit für ein Vorwiegen der wissenschaftlichen Betrachtungsart entscheiden, die, wenn sie aufgenötigt wird, nur zur Klügelei führt.[1]) „Geburten eines besonderen Raffinements, nicht eigentlich menschliche Einrichtungen" hat Goethe „unsere berühmten Schul- und Pensionsanstalten als die Pestalozzischen u. a." genannt; „eine Rose von einer Nelke zu unterscheiden ist das Abc der Anschauung, nicht das geheimnisvolle Dreieck oder Viereck". Und Molitor fand bei aller Anerkennung, daß Pestalozzi „den Weg der Natur verlasse", daß er mit seiner bloßen „Zergliederungsmethode" zur „Tötung des Lebens" komme.[2])

Bemerken wir auch heute noch, wie bei Otto, Spuren solcher Verirrungen, ist bei Meumann eine Verkennung des Sinnes und Wertes der Jugend auf der gleichen Basis einer Vorliebe für das Abstrakte nicht zu verkennen (Kerschensteiner, Gurlitt und andere sind frei davon), so hat das drei Ursachen. Einmal wirkt die weltgeschichtliche Verdauungsstörung noch nach, wenn auch ihre Ursachen endgültig aufgehört haben. Zweitens nähern wir uns einer Rationalisierungsperiode, in deren Schatten sich alles Allzutheoretische leichter hält: zwar wird sich nicht so leicht wieder ein Bildungsideal ans Licht wagen, wie es einmal Hegel formuliert hat, wonach „der Jugend Hören und Sehen vergehen" und sie „vom konkreten Vorstellen abgezogen" werden müsse, um in „der innern Nacht der Seele" abstrahieren zu lernen[3]); aber daß z. B. die

1) Sogar das deutsche Turnen hat den ausgeklügelten Charakter eines „ABC der Gliederübungen" (Gertrud S. 194, Reclam). Daher die moderne Strömung, die Wandern und Spiele oder Bodenbestellung vorzieht. Für Biedermann ist das übliche Turnen ein nicht sehr „naturwüchsiges" „Surrogat", Leibesübungen im Gelände mit Rücksicht auf die Aufgaben der Landesverteidigung sind weit vorzuziehen; Nietzsche findet das Turnen „exotisch", Gurlitt unangenehm „grammatisch". Die Äußerungen wollen alle dasselbe sagen!

2) Goethes und Molitors Äußerungen bei Muthesius.

3) Ziegler „Geschichte d. Päd." 343. Hegel hat es übrigens geistvoll abgelehnt, daß man erstarrte konventionelle Begriffe mit produktivem Abstrahieren verwechsle. (Wer denkt abstrakt? Ernste Plauderei, „Werke" Bd. XVII; Teubners „Quellenhefte zur Gesch. d. Päd." 3.) Aber für die Jugend ist das echte Abstrahieren nicht gemacht, da ja nach Hegels eigenem bekannten Wort die Eule der Minerva in der Dämmerung fliegt, nicht am Morgen des Lebens.

„sog. Formalstufen", die Meumann scharf als böseste „Lehrschablone" und „pädagogische Unnatur" kennzeichnet, sich noch halten, ist ein Beweis ungeheilter Übel.[1]) Endlich — und das ist das wichtigste — das Leben der neueren Jahrhunderte gründet sich in seiner Eigenart auf die wissenschaftliche Technik[2]): was läßt sich dagegen sagen, wenn jemand geltend macht, wir müßten infolgedessen auch als Schattenseite der Entwicklung gewisse Überschätzungen und Ausartungen wissenschaftlichen Wesens in den Kauf nehmen. Wir sind damit bei der Frage angelangt, die uns den abschließenden Gesichtspunkt zur Beurteilung der Schulreformbestrebungen liefern kann. Wir gehen in unserer Schlußbetrachtung darauf ein.

---

1) Es ist bemerkenswert, daß Meumann dieses Urteil 1902 (in der „deutschen Schule") gefällt und 1912 in die 2. Aufl. seiner „Vorlesungen" aufgenommen hat, nachdem es in der ersten nicht enthalten ist. Ich kenne in der Tat noch heute Schulleiter, und zwar an gar nicht entlegener Stelle, die von den ihnen unterstellten Lehrern einen „Aufbau der Stunde" nach den formalen Stufen verlangen. „Vom Standpunkt unserer gegenwärtigen Kenntnis der kindlichen Auffassungsprozesse" verurteilt Meumann die formalen Stufen. Ich war vor Jahren schon ohne eine irgendwie *wissenschaftliche* Kenntnis der Kinder davon überzeugt, daß noch niemals ein Mensch in diesen spanischen Stiefeln geistig gehen gelernt hat.

2) Die naive Bewunderung unblasierter Menschen, daß der Mensch schneller fliegt als die Vögel, daß wir über Länder und Meere sprechen usw., fühlt ganz richtig. Sophokles hat in dem bekannten Chorlied nicht anders empfunden. In der Technik steckt natürlich sehr viel Empfindung und Phantasie. Empfindung und Phantasie nehmen hier eine ganz neue, eine ganz andere Wendung als in der Kunst. Eine Wendung, die man wohl am besten als eine *Verwendung* bezeichnet. Was in der unmittelbar nutzbaren „Erfindung" überwiegt, ist die Berechnung. Es ist kein freies Schweben im Genuß des Daseins wie in der Kunst. Die Sorge um die Erreichung eines bestimmten Zwecks, die ganze Sorgenkette, die sich sofort an ein real fixiertes Begehren anheftet, ist bei der technischen Lebensart nicht aufgehoben. Dafür lohnt hier der praktische Erfolg. Das Phantasieanregende, Geist- und Mutvolle der Technik hat Karl Vollmoeller, ein Bruder des bekannten Fliegers, besungen in dem schwungvollen Gedicht „Lob der Zeit". Die Kunst im herkömmlichen Sinn haben neuerdings Auburtin, Hofmiller, Ostwald totgesagt. Vor 100 Jahren schrieb Schiller: „Die Grenzen der Kunst verengen sich, je mehr die Wissenschaft ihre Schranken erweitert." (2. Brief über die ästhet. Erziehung.)

Schluß.

Natur und Kultur; die Zukunft der Erziehung.

Es läßt sich in der Tat nichts gegen jene Bemerkung sagen, mit der wir das letzte Kapitel geschlossen haben. Mit der Wissenschaft wird sich gleichmäßig auch der wissenschaftliche Dünkel ausbreiten, bloße abstrakte Worte, die eine gewisse oberflächliche Verständigung über die Dinge ermöglichen, werden sich immer mehr an Stelle der lebendigen Empfindung setzen, die mit Büchern beladenen Esel, wie sie schon Montaigne nannte, werden noch zahlreicher werden.

Oder vielmehr: so schlimm würde es kommen, wenn die Menschheit nicht, wie der einzelne dies ja auch tut, gegen die Schäden der Entwicklung auch einen Schutz in sich selbst entwickeln würde: eine Erziehung, welche die außerwissenschaftlichen Menschenkräfte besonders pflegt — eben die Schulreform. „Je mehr in unseren Zeiten alternder Kultur die Wissensschätze ins Unermeßliche wachsen, um so ernstlicher sind die jungen Geschlechter vor den Gefahren zu behüten, die den reichen Erben bedrohen." So mahnt P. Sackmann in seinem jüngst erschienenen Rousseau.

Es ist selbstverständlich, daß trotzdem mit dem Leben auch die Erziehung immer mehr eine Erziehung durch Wissenschaft und zur Wissenschaft werden wird. Unsere Zustände werden immer verwickelter und unser Handeln immer abhängiger von verwickelten, eben den wissenschaftlichen Kenntnissen. Auch der Erzieher selbst bedarf ja heute wissenschaftlicher Kenntnisse für seinen Beruf (Als Pädagoge, als Lehrer! Ob er dabei eine Wissenschaft oder ob er eine Kunst oder eine Praxis zu lehren hat, ist wieder eine Sache für sich); daß unser Beruf „endlich in das Stadium der wissenschaftlichen Forschung getreten, das ist die Situation der Pädagogik unserer Tage". (Meumann.) Es kann sich nach alldem nicht darum handeln, das Mannes- oder nach Jahrtausenden das Greisenalter der Menschheit durch eine zurückschraubende Erziehung vermeiden zu wollen. Wohl aber gibt es, wie im Einzelleben, so auch für Gesamtentwicklungen, einen Punkt, auf dem die Frage nach dem Lebenstempo in ihrer Bedeutung erkannt wird.

Wir haben die Wissenschaft mit dem Glauben ergriffen, als ob wir durch sie schlechthin gewinnen könnten, an Glück, an Lebenskraft, oder wie man den Ausdruck wählen will. Wird die menschliche Gesellschaft

einst zu der Einsicht gekommen sein, daß eine Lebensführung mit allen Triumphen der Technik nicht schlechthin lebenswerter ist als Lebensführungen, wie sie sich etwa in der griechischen Tempelstadt oder im Straßburger Münster aussprechen, so wird die Menschheit auch aufhören, um jeden Preis wissenschaftlich sein zu wollen, und wird, ganz wie der zur Einsicht gekommene einzelne in seinem Leben, die Entwicklung so wenig hetzen als aufhalten wollen: man wird pflegen, was gegeben ist, an verweilendem Glück wie an Hoffnung und Streben. Unsere Gesellschaft und unsere Schuleinrichtungen haben diese Einsicht noch nicht erreicht: sie opfern der Wissenschaft, der Gründlichkeit, dem Nachdenken die Jugend, als ob die jugendlichere unwissenschaftliche Lebensführung als weniger lebenswert angesehen werden müßte.

Die Schulreform dagegen steht auf jenem Standpunkt, von dem aus die Gegensätze konservativ und fortschrittlich ihre bornierte Schärfe verlieren. Das echte Alte und das echte Neue, das gesunde Alter und die gesunde Jugend, das Übergewicht des Sinnlichen oder des Geistigen usw., alle diese Gegensätze werden nicht mehr als Ideale gegen einander ausgespielt. Die Frage ist nur mehr, welche Mischung ist an der Zeit? und diese gilt es rein und kräftig zu leben.

Darum drängen wir die Jugend nicht mehr zur Reife. „Unsere Kindheit ist die einzige unverstümmelte Natur, die wir in der kultivierten Menschheit noch antreffen“, mahnt Schiller mit Rousseau. W. Wundt bezeichnet in der Völkerkunde (1912 S. 109 ff.) „Naivität im Intellektuellen und Moralischen, im Guten und Bösen als das Kennzeichen der Primitiven“. Er stimmt (S. 7) der Auffassung bei, wonach die Altersstufen des einzelnen den „Stufen der Völkerentwicklung“ entsprechen: also steht die Kindheit und Jugend auf der ersten der drei Stufen, welche Wundt unterscheidet, nämlich auf der Stufe der vorwiegenden bloßen Bedürfnisbefriedigung und auf der zweiten einer künstlerischen Lebensauffassung, während das dritte Zeitalter, das wissenschaftliche, somit der Jugend nicht entspricht. Auch Meumann findet „eine Anzahl allgemeiner Erscheinungen, die eine auffallende Parallele der jugendlichen Entwicklung zu der des ganzen Menschengeschlechtes zeigen“.[1]) Auch Lamprecht bedient sich unserer Analogie. Die Folge, die diese Lage, be-

1) Vgl. die Bemerkung von Meumann über die Zusammengehörigkeit kindlicher und künstlerischer Art. S. 2 dieser Schrift. Auch der amerikanische Pädagog Stanley Hall in seinem umfangreichen Werk „Adolescence“ hält sich an den Gedanken des „biogenetischen Grundgesetzes“. Daß dieser Gedanke auch für

sonders wenn sie den Erwachsenen nicht bewußt ist, für die Kinder leicht hat, hat Goethe ausgesprochen, nämlich, daß die Kinder „zwischen dem Naturzustand und dem der Zivilisation ganz erbärmlich in die Klemme kommen". Sollen wir Lehrer die berufsmäßigen Folterknechte an dieser Klemme machen? Wir sind beschränkte Schulmeister, wenn wir einseitig die Partei der Zivilisation ergreifen, anstatt die ehrlichen Makler zwischen Natur und Kultur, Jugend und Alter, Erfahrung und Frische zu sein. Schon hat die Jugend selbst sich auf ihre Rechte besonnen, nicht auf irgendwelche unerhörte neue Rechte, sondern auf die unveräußerlichen der Jugend als Jugend.[1]) Schon hat auch die pädagogische Wissenschaft, wenn auch noch unsicher, den Weg eingeschlagen, die unwissenschaftliche Natur der Jugend anzuerkennen. Sorgen wir, daß die Wissenschaft den eingeschlagenen Weg noch freier und unbefangener betritt, noch weniger eingenommen für sich selbst, mit einem Wort, noch wissenschaftlicher.

Hier ist der Ort, kurz auf die Frauenfrage einzugehen, soweit sie sich mit der Erziehungsfrage berührt. Denn die Frauen sind in einer ähnlichen Lage wie die Jugend. Das weibliche Geschlecht steht der Natur näher als das männliche. Die Frauen haben es im großen und im ganzen den Männern überlassen, den Kulturfortschritt zu schaffen und haben sich vornehmlich darauf beschränkt, das Errungene zu überliefern und zu bewahren. Ihre eigentümliche und unersetzliche Leistung aber ist es, das natürliche Leben zu erhalten. Und wir sind auf dem Kulturstandpunkt angelangt, auf dem die Naturhaftigkeit des Weibes ebenso in ihrem Wert erkannt wird, wie die Jugend nicht mehr als unerschöpfliches, selbstverständliches Gut erscheint, mit dem roher Raubbau getrieben werden kann. Schulreformer wie Goethe, Nietzsche, Lagarde, Gurlitt sind in der Frauenfrage konservativ, insofern sie es für den Vorteil des Ganzen wie der Frauen selbst halten, daß diese ihren natürlichen Beruf, die Mutterschaft, erfüllen und in der Kultur zur Geltung bringen. Letztere Bewegung, der „Mutterschutz", ist nun freilich etwas Neues und Fortschrittliches. Die Aufteilung des Lebens in der Weise, daß dem Weib die Natur, dem Mann die Kultur zufällt, ist natürlich zwar im großen und ganzen sehr richtig und sehr nötig, im einzelnen

die Didaktik einzelner Fächer fruchtbar gemacht werden kann, zeigt das Buch des Engländers Branford „Betrachtungen über mathematische Erziehung vom Kindergarten bis zur Universität", deutsch von Schimmack und Weinreich.

1) Vgl. das S. 78 zum freideutschen Jugendtag Bemerkte.

aber roh und ungenügend. Annette von Droste hat keine Kinder geboren, aber einige Gedichte geschrieben, die noch nach Jahrhunderten Menschen eine glückliche Empfindung geben werden. Es liegt nun nahe, und es ist in der Tat so, daß die weibliche Kulturarbeit, soweit sie original ist, nicht den geistigen und häufig streng spirituellen Charakter der männlichen Kulturarbeit haben wird, sondern, daß die Naturhaftigkeit, die „glückliche Sinnlichkeit", die nach Goethe „Frauen und Kinder" haben (Frauen und Tiere erscheinen gar in einem Jugendgedicht nebeneinander), sich auch in der Kulturarbeit der Frau als geistige Natürlichkeit äußert. Dies kann nun so geschehen, daß die geistig tätige Frau den Anwalt der Natur in der Kultur macht — dies ist der Fall bei der Mutterschutzbewegung —, aber auch dem abstraktesten Gegenstand kann sich die Frau widmen, um nun in ihm das Element der Natürlichkeit zur Geltung zu bringen. Diese Funktion der Frau in der Kultur schließt nicht aus, daß die Frauen sich *zu Zeiten* einer strengen Spiritualität hingeben, eben aus dem instinktiven Wunsch oder der bewußten Absicht heraus, dem eigenen Naturalismus ein Gegengewicht zu geben.

Die kulturelle Mitarbeit der Frau wird nun vermutlich im 20. Jahrhundert zunehmen, je mehr die Kindersterblichkeit zurückgeht. Mußte früher jede Frau durchschnittlich eine ganze Anzahl Kinder gebären, wenn die Zahlenstärke des Menschengeschlechts nicht abnehmen sollte — vier Kinder rechnet Rousseau auf jede Frau — so wird in Zukunft diese irrationelle Verschwendung der Naturkraft aufhören, die Frauen werden nicht mehr so sehr durch Schwangerschaften in Anspruch genommen sein und infolgedessen mehr Zeit und Kraft für die Kulturarbeit haben.

Infolgedessen müssen sich die Berufe und die Berufsschulen, wie sie es zu einem Teil ja getan haben, den Mädchen öffnen. Die frische Naturhaftigkeit, die sie mitbringen werden, wird der Kultur zum Vorteil sein und das Mehr an bloßer Reproduktion und bloßem Konservieren, das ebenfalls mit dem Eindringen der Frau in die Berufe gegeben sein wird, könnte gar nicht ferngehalten werden, auch wenn man die Frauen selbst fernzuhalten vermöchte: es gehört zu entwickelten Kulturen, daß Bewahren und Überliefern gegenüber dem Schaffen einen breiten Raum einnimmt. Die Frauen dringen in die Kultur zu eben dem Zeitpunkt ein, in dem sie eine ihnen gemäße Lage und Aufgabe vorfinden: diese *mütterliche Hegung* und jene *elementare Auffrischung der Kultur*.

Es ist nun aber die große Frage, wie der Frau bei der Berufsarbeit die körperliche Tüchtigkeit zur Mutterschaft bewahrt bleiben kann; denn dies ist leider keine Frage, daß die Kultur für die Natur gefährlich ist. Die Kultur muß also Vorkehrungen gegen sich selbst treffen, Sicherungen zugunsten der Natur erfinden. Für die Erziehung ist die Konsequenz daraus, daß den Mädchen in den Berufsschulen Zeit und Kraft für ihren ursprünglichen und ewigen Beruf gewahrt bleiben muß. Man kann dieses Kompromiß gewiß mißlich, man wird es aber auch so notwendig finden müssen wie manches Kompromiß. Wird die Frau dadurch in ihrer beruflichen Konkurrenzfähigkeit geschädigt, so hat sie dafür zum Ersatz ihre zweite Möglichkeit, die Mutterschaft, wenn man nur nicht von vornherein Kinder gebären geringer schätzt als Bücher schreiben, Marken kleben oder sonstige Kulturarbeit. Dieses Vorurteil aber und alle seine uns oft kaum bewußten Konsequenzen für die materielle und soziale Stellung der Frau zu beseitigen, Mutterschutz und Naturschutz in diesem gründlichen Sinn zu treiben ist gerade unsere Zeit reif.[1])

Die wachsende Beteiligung der Frau an der Kulturarbeit schließt auch noch einen Punkt in sich, auf den ich in unserem Zusammenhang ausdrücklich hinzuweisen habe. Da die Frau der Kultur ähnlich als Naturwesen gegenübersteht wie die Jugend[2]), so sind die Frauen für den Dienst in Erziehung und Schule vorzüglich geeignet, wenn zwei Voraussetzungen erfüllt sind. Erstens müssen diese Frauen selbst wirklich erzogen sein, sie dürfen nicht in einem kindischen und unerfahrenen Zustand gehalten sein, sonst sind sie im besten Fall bloß Spielkameraden der Kinder; dabei gehört es zu dieser weiblichen Entwick-

1) Man muß den natürlichen Beruf der Frau betonen. Eine so ausgezeichnete Vorkämpferin der Frauenrechte wie Helene Lange geht in einem äußerst lesenswerten Aufsatz „Ideale der Frauenbildung" („Neue Rundschau" 1909) einer Bestimmung des Wesensunterschiedes der Geschlechter mit hundert geistreichen Wendungen aus dem Wege. Kein Wort in diesem Punkt, den sie selbst „ausschlaggebend" für die Frage nennt, von der körperlichen Fruchtbarkeit, die das Weib vor dem Manne voraus hat, und von der Naturhaftigkeit, die sich für die Frau daraus ergibt. Und doch kommt man, wenn man davor die Augen verschließt, in der ganzen Frage nicht über das Problematische hinaus.

2) Wie wir schon vorhin Goethes Äußerung von der „glücklichen Sinnlichkeit" der Frauen und Kinder erwähnt haben, nennt er „Jugend- und Frauengestalt" auch in einem Hymnus der Pandora miteinander; oder wie „das Naturell der Frauen so nah mit Kunst verwandt" ist, so haben wir dieselbe Verwandtschaft bei der Jugend bemerkt.

lung, daß man das Zwangszölibat der Lehrerinnen aufhebt, das ein wahrer Hohn auf die „Mütterlichkeit in der Gesellschaft" ist[1]) (kein Zölibat hat z. B. Schweden, der Kanton Zürich hat es kürzlich durch Volksabstimmung aufgehoben). Damit kommen wir aber auch schon zur zweiten Voraussetzung: gerade wenn den Lehrerinnen die natürliche Weiblichkeit unterbunden wird, dann entstehen jene Wesen, die wir mit Schaudern kennen, ängstlich, pedantisch oder vielleicht auch fanatisch-ideologisch, aber immer ungesunde Dressurprodukte, die schließlich, wie die Klage darüber häufig ist, auch körperlich versagen. Wird jedoch diese Gefahr und die vorhin genannte umgekehrte kindischer Unerzogenheit vermieden[2]), so erscheinen die Frauen als erwachsene, schicksalreife und doch kindliche Menschen ausgezeichnete Vermittler zwischen der frischen Natur und einer mehr oder weniger gealterten Zivilisation.[3])

Wie stark nun die Erziehung die Jugend und die Natur und wie stark sie Kultur, Alter, Wissenschaft zur Geltung bringen soll, ist natürlich nach den verschiedenen Fällen verschieden. Die allgemeinste Regel läßt sich nicht anders als mit den zwei schon oben gebrauchten Schlagworten angeben: man achte darauf, bei welcher Mischung das Individuum (mit sich selbst verglichen) die höchste Gesundheit und Echtheit seiner Zustände erreicht. Verschonen wir die Jugend mit der Wissenschaft

1) Ellen Key „die M. i. d. G.", „Neue Rundschau" 1904.

2) Vgl. dazu Schopenhauers Bemerkung „zu Pflegerinnen und Erzieherinnen unserer ersten Kindheit eignen die Weiber sich gerade dadurch, daß sie selbst kindisch, läppisch und kurzsichtig, mit einem Worte, zeitlebens große Kinder sind: eine Art Mittelstufe zwischen dem Kinde und dem Manne, als welcher der eigentliche Mensch ist. Man betrachte nur ein Mädchen, wie sie tagelang mit einem Kinde tändelt, herumtanzt und singt, und denke sich, was ein Mann, beim besten Willen, an ihrer Stelle leisten würde."

3) Zahlenmäßig sollte man die Verteilung von männlichen und weiblichen Lehrkräften nicht um jeden Preis festlegen wollen. Hält man die von uns gegebenen Gesichtspunkte fest und rechnet sodann von Fall zu Fall mit den besonderen Umständen, so wird man vor den ärgsten Fehlurteilen und Mißgriffen gesichert sein. Man erschrickt förmlich, wenn man z. B. im Verbandsorgan der akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands (1912 Nr. 20) folgenden Beschluß der Dresdener Tagung 1912 liest: „Mit aller Energie muß der gesamte Oberlehrerstand gegen die Möglichkeit einer amtlichen Unterstellung von Oberlehrern unter Frauen Einspruch erheben und mit allen Mitteln (!) das Gesetz zur Anerkennung zu bringen trachten, daß im öffentlichen deutschen Dienst unter keinen Umständen (!) eine Frau die Vorgesetzte eines Mannes werden darf." — Das gesamte Erziehungswesen der Millionenstadt Chikago wird (nach Kerschensteiners Bericht in den „Südd. Monatsh." 1912) ausgezeichnet von einer Frau geleitet.

so weit, als wir dabei nur die Fähigkeit herauskommen sehen, nach wissenschaftlicher Methode leeres Stroh zu dreschen.

Erst einst, nach Jahrhunderten, wenn die gegenwärtige überstürzte Hingabe an die Wissenschaft nicht mehr herrschen wird, wenn man jede menschliche Kraft unbefangen wertschätzen wird, dann wird auch die gegenwärtige Schulreform mit ihrer einseitigen Betonung der außerwissenschaftlichen Kräfte nicht mehr notwendig sein.

Einfach und ruhig wird dann die Erziehung ihre Aufgabe besorgen können: jeden Menschen den Wirkungskreis erreichen zu lassen, für den er und der für ihn paßt und ihn dafür zu schulen; und diesen äußeren Teil ihrer Aufgabe kann die Erziehung nur erfüllen, wenn sie beständig zwischen der Natureinfachheit der Jugend und der Kompliziertheit älterer Kulturen vorurteilslos vermittelt. Immer werden diese beiden Gedanken in der Wirrnis aller Spezialfragen die beste Klärung geben. Dabei wird es mit der fortschreitenden Kulturentwicklung und der damit zunehmenden Arbeitsteilung außer den natürlichen Erziehern, den Eltern, immer mehr auch eines besonderen Berufs bedürfen, wie schon der pädagogische Amateur Goethe die Unentbehrlichkeit der „Leute vom Metier" [1]) anerkannt und das Schicksal einen vornehmen, aber teuern Hofmeister genannt hat: denn mit der verwickelteren Kultur nehmen die Möglichkeiten, sich im Leben zu verirren, zu. Verstehen wir professionellen Schulleute die einfachen Gedanken unseres Berufs, erfüllen wir unsere tägliche Arbeit mit dem neuen Geist, der an der Zeit ist, so ist es nicht schwer zu sehen, daß eben damit eine große Zeit der Erziehung heraufkommt. Viele Anzeichen deuten darauf hin, daß der Schulzwang des 19. Jahrhunderts sich im 20. in eine selbstverständliche Lebenshilfe verwandelt.

Überblick, Zeittafel, Quellenverzeichnis.[2])

Allgemeine bäuerliche Artung des Lebens; besondere Berufsschulen für die verschiedenen Berufe nicht nötig, die Bildung erfolgt im Familienkreis. Auch als sich besondere Berufe entwickeln, wie der ritterliche und der des Handwerkers und Kaufmanns, geschieht die Schulung wesentlich durch tatsächliches Einleben in den gegebenen Lebenskreis.

1) Muthesius „G. und Pestalozzi" S. 90.
2) Weitere Literatur s. im Text.

Diese natürliche Entwicklung wird von Anfang an unterbrochen, indem die jugendlichen Germanen der alten Kultur des Mittelmeerreiches, in das sie einbrechen, bis zu einem gewissen Grad erliegen. Es beginnt von Karl dem Großen an über die Renaissance des 16. Jahrhunderts bis zu Goethes Zeit und dem Gymnasium des 19. Jahrhunderts das Weiter- und Wiederaufleben orientalischer, hellenischer, römischer Kulturelemente. Organ dieser tausendjährigen Einflüsse ist vor allem die Kirche: Das Wort Gottes ist in fremder Sprache geschrieben.

Ebenso steht es mit dem Recht. Theologen und Juristen bedürfen eines Bücherstudiums, das darum leicht lebensfremd wird, weil die Lebensverhältnisse, aus denen die alten Bücher geschöpft sind, von den Lebensverhältnissen, auf die sie angewendet werden, allzu verschieden sind.

Im Dienst vor allem dieser Theologie und Jurisprudenz erhält ein großer Teil der Erziehung die Richtung auf bloßes Bücherstudium. Während das Leben als Ganzes sich früh zu solcher Kraft und Schönheit erhebt, wie sie sich in den Domen ausspricht, bildet die Schule im Antlitz des Lebens den kränkelnden Zug.

Zwar werden mit der Zeit die fremden Kulturelemente immer mehr bewältigt und wirken immer weniger aufgezwungen und lähmend, aber ebenso nimmt mit der fortschreitenden Kultur die Naturfrische des Lebens ab; das bloße Wort- und Bücherwissen ist eine Krankheit höherer Kulturen. Und diese neuen Krankheitskeime können sich um so leichter entwickeln, als eben die Nachwehen jener ersten Bücherkrankheit noch stark genug sind.

In diesem Zeitpunkt wird die Schulreform immer dringender, die Vorbeugung und Heilung anbietet, indem sie weniger das Buch begünstigt als den Menschen. Die Tätigkeit der Reformer muß allerdings tragikomischerweise zum großen Teil im Bücherschreiben bestehen — eben im Anbieten von Reformen — bis allmählich auch die tatsächlichen Einrichtungen umgebildet werden.

1762 Rousseaus Emil, das „Naturevangelium der Erziehung" (Goethe).
1746—1827 Pestalozzi.
1749—1832 Goethe; Männer wie Kant, Fichte, Herbart, Hegel, Hölderlin, Grillparzer, Jean Paul sind Hauslehrer und Schulmeister.
1774 Das Philanthropin in Dessau.
1784 Salzmann gründet Schnepfental.
1787 Tiedemanns „Beobachtungen über das Seelenleben der Kinder".

1789 Französische Revolution.
1793 Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung.
1806 Zusammenbruch Preußens; Stein, Gneisenau, Scharnhorst, Fichte; Jean Pauls „Levana oder Erziehlehre".
1808 Molitor (vgl. Muthesius, Goethe und Pestalozzi).
1809 W. v. Humboldt Minister.
1817 Fröbel Keilhau (1826 „Menschenerziehung").
1821 Goethes „Pädagogische Provinz".
19. Jahrhundert:
Die soziale Frage, Frauenfrage, unerhörte wirtschaftliche Umwälzungen, Erschütterung des Familienlebens, politische Ereignisse — das Gymnasium.
1847 Goltz, Buch der Kindheit.
1852 Biedermann (K. Friedrich), Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule.
1854 Der Grüne Heinrich (vgl. die Werke).
1856 Sigismund, Kind und Welt.
1870 ff. Entwicklung der Technischen Hochschulen.
1871 Nietzsche, über die Zukunft unserer Bildungsanstalten (vgl. die Werke).
1873 Lagardes' erste Veröffentlichungen (Deutsche Schriften, Göttingen 1878). Schwab, Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule.
1880 ff. Abg. E. v. Schenkendorff, für Handarbeit und Volks- und Jugendspiele.
1883 Preyer, die Seele des Kindes.
1885 Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts (2. Aufl. 1896).
1886 Vortrag Ernst Machs vor dem deutschen Realschulmännerverein.
1890 Initiative des Deutschen Kaisers und Dezemberkonferenz; Wedekind, Frühlings Erwachen.
1891 und folgende Jahre, Schriften Christoph Schrempfs.
1895 Kerschensteiner, Schulrat von München.
1896 Die Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung.
1897 Vortrag B. Ottos im Landesverband Sachsen-Thüringen des deutschen Schriftstellerverbandes über die Schulreform im 20. Jahrhundert (2. Aufl. 1901, Scheffer, Leipzig).
1898 Lietz gründet die ersten Landerziehungsheime (vgl. die Jahrbücher der Landerziehungsheime; Lietz, die L. mit vielen Bildern; davon auch eine kurze Ausgabe, ebenfalls mit Bildern; auch der Artikel in Reins Enzyklopädie ist von Lietz).
1900 Preußische Mittelschulreform (vgl. Lexis, Die Reform des höheren Unterrichts in Preußen, 1902).
1901 Kerschensteiner, Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, Erfurt (5. Aufl. 1912).
1904 Kerschensteiner über Berufs- und Allgemeinbildung in der Hamburger „Pädagogischen Reform".

1905 Gurlitt, der Deutsche und seine Schule; der Säemann, Zeitschrift für pädagogische Reform, herausgegeben von der Hamburger Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung; Anthes, der papierne Drache. Vom deutschen Aufsatz; Kerschensteiner, die Entwicklung der zeichnerischen Begabung; Meumann und Lay gründen die Zeitschrift für experimentelle Pädagogik.

1907 Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation (3. Aufl. 1912); Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik.

1908 Bund für Schulreform (Bund für Erziehung und Unterricht).

1909 Paulsen, Richtlinien der jüngsten Bewegung im höheren Schulwesen, gesammelte Aufsätze. Gurlitt, Erziehungslehre; Eröffnung des Instituts für Kultur- und Universalgeschichte bei der Universität Leipzig; in Leipzig Tendenzen auf Reform sowohl der unteren Volksschulstufen wie des Hochschullebens.

1911 Meumann, Vorlesungen, 2. wesentlich erweiterte A., 1. Bd.; Meumann von Leipzig nach Hamburg.

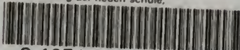
1912 2. Tagung des Bundes für Schulreform. (Verhandlungsgegenstand: Bildung und Schule).

1913 Erster freier deutscher Jugendtag auf dem Meißner.

Personenregister.

Druck von B. G. Teubner in Leipzig.




3 1951 000 816 650 I


Minnesota Library Access Center
9 ZA R10 D21 502 TM B